

Clarisse da Conceição Alves e Costa Afonso

- COMPETÊNCIA INTERCULTURAL -
CONTEÚDOS CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA
LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA INTEGRAÇÃO
DIDÁCTICA NO ENSINO DO ALEMÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas da Universidade
Nova de Lisboa para obtenção do grau de
Doutor em Cultura Alemã.

Sob orientação dos Professores Doutores
Alfred Opitz e Hans-Jürgen Krumm.

Ao meu Pai, sempre
cúmplice
dos meus vôos

AGRADECIMENTOS

Este trabalho deve muito ao interesse, à compreensão e à ajuda de diversas pessoas a quem me compete agradecer.

Entre elas não posso deixar de salientar a contribuição de:

Professores Doutores Alfred Opitz e Hans-Jürgen Krumm, orientadores científicos, pelas preciosas indicações quanto à concepção e estrutura deste trabalho, bem como pelo apoio científico e empenhado acompanhamento;

Doutor Paul Mog pela “chave na mão” do Instituto que dirige em Tübingen, cujo acervo bibliográfico foi determinante para a elaboração deste trabalho;

Dr. Hellmut Binder do Goethe-Institut de Lisboa, pela constante prontidão em disponibilizar material e valiosas informações;

Dras. Graça Vicente e Anke Gießner, e Prof. Doutora Gabriela Fragoso pela ingrata tarefa de revisão linguística, e Prof. Doutor Fernando Clara pelo valioso aconselhamento informático, no que sempre demonstraram uma infinita paciência e grande disponibilidade.

Apraz-me também registar o contributo de colegas e alunos/as que me tornaram possível testar e desenvolver algumas das teorias que aqui vão ser expostas.

A todos, também familiares e amigos que me apoiaram nos momentos de maiores tribulações e ajudaram na prossecução deste objectivo, o meu profundo reconhecimento.

ÍNDICE

	Pág
Abreviaturas.....	13
Introdução.....	15
A. Apresentação e justificação do tema.....	15
A.1. A Germanística Intercultural	31
A.2. A situação actual do debate.....	36
B. Delimitação do tema	40
C. Estrutura do trabalho	44

1ª Parte

Capítulo 1. O conceito de cultura na aquisição da língua estrangeira..... 49

1. O conceito de cultura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira	51
1.1. Etimologia e origem/evolução dos conceitos de <i>Kultur</i> e <i>Zivilisation</i>	53
1.1.1. <i>Kultur</i>	53
1.1.2. <i>Zivilisation</i>	58
2. De <i>Kulturrkunde</i> a <i>Landeskunde</i>	65
2.1. <i>Alltagskultur</i>	71
2.2. <i>Fremdverstehen</i>	73
2.3. Análise crítica do quadro conceptual.....	77
3. De <i>Landeskunde</i> a <i>LK</i> intercultural.....	79
4. Competência intercultural-interculturalidade	86

Capítulo 2. Amostras de culturas juvenis..... 95

1. Os interesses/valores culturais dos jovens em Portugal.....	95
1.1. Alguns exemplos do quotidiano do professor.....	98
1.1.1. 1996, FCSH, questionário diagnóstico sobre a Alemanha pós-45.....	101
1.2. Análise crítica dos exemplos referidos.....	103
2. Culturas juvenis.....	106
2.1. Preferências profissionais.....	107
2.1.1. Síntese das teorias expostas.....	110
2.2. O quotidiano dos jovens.....	112
2.2.1. A música.....	113
2.2.2. Férias e viagens.....	114
2.2.3. Ocupação dos tempos livres.....	115
2.2.4. Vida amorosa e casamento.....	117
2.3. Apreciação do quadro referencial.....	121

Capítulo 3. Abrangência dos conteúdos socioculturais nos *Curricula de Alemão*..... 124

1. Ensino Básico e Secundário.....	124
1.1. A inserção curricular das Línguas Estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.....	124
1.2. Conteúdos socioculturais nos programas de Alemão (7º ao 12º ano).....	136
1.2.1. Alterações aos conteúdos socioculturais nos novos programas.....	150
1.2.1.1. Nível de iniciação.....	151
1.2.1.2. Nível de continuação.....	154
1.3. Apreciação do quadro referencial.....	157
2. Ensino Superior Universitário.....	161

2.1. Cursos da área de Germanística	161
2.2. Inserção dos conteúdos socioculturais de alemão nos programas dos cursos da área de germanística (1993/94 – 2000/01).....	168
2.2.1. Cultura.....	171
2.2.2. Alemanha Contemporânea.....	173
2.2.3. História das Relações Luso-Alemãs.....	173
2.2.4. Análise da Imprensa Alemã	175
2.2.5. Língua (ramo de Relações Culturais e Polí- ticas).....	175
2.2.6. Língua e Cultura	175
2.2.7. Língua Alemã.....	176
2.2.8. História da Língua Alemã.....	178
3. Formação de Professores de Alemão.....	178
3.1. Conteúdos das cadeiras específicas	184
4. Apreciação do quadro referencial.....	185

2ª Parte

Capítulo 4. Proposta de matriz de conteúdos sociocul- turais e do seu tratamento didáctico.....

1. Objectivos de um curriculum de (<i>interkulturelle</i>) <i>Landeskunde</i>	189
1.1. Ensino básico e secundário.....	192
1.2. Ensino superior universitário.....	194
2. Proposta de uma matriz de conteúdos sociocultu- rais.....	198
2.1. Ensino universitário.....	198
2.1.1. Considerações críticas.....	198
2.2. Âmbito da matriz	205
2.2.1. As ciências de referência de <i>LK</i>	209
2.3. Fundamentação dos domínios propostos.....	219

2.3.1. Com referência a espaço.....	220
2.3.2. Com referência a comportamentos.....	224
2.4. Domínios principais.....	225
2.4.1. No contexto de espaço.....	227
2.4.2. No contexto de percepção e de interpretação comportamental.....	246
2.5. Apreciação do quadro conceptual.....	249
3. Tratamento dos domínios propostos	250
3.1. Metodologia.....	250
3.2. Meios e técnicas de trabalho.....	252
3.3. Justificação das propostas de didactização.....	256
3.3.1. Âmbito social(5): <u>A Alemanha e a sua juventude</u>	258
3.3.2. Transportes, Viagens, Turismo, (Geografia) (1): <u>As rotas transalpinas e o turismo na Suíça</u>	259
3.3.3. Alargamento do tema à Áustria.....	260
4. <i>Unterrichtsvorschläge</i>	261
4.1. <u>Deutschland: Die Jugend</u>	261
4.1.1. <i>Jugend unter sich</i>	264
4.1.2.	
<i>Erziehung: A.Manieren</i>	265
B. <i>Schulwesen</i>	267
4.2. <u>Die Alpenstrassen und der Tourismus am Beispiel der Schweiz</u>	269
4.2.1. <i>Tourismus</i>	273
4.2.2. <i>Verkehr - Alpenstraßen</i>	273
4.2.3. <i>Sprachsituation - Dialekte und Hochsprache</i>	274
4.3. <u>Österreich: Die Alpen – Das Alpenprojekt</u>	275

Capítulo 5. Perspectivas de aplicação e conclusão..... 279

1. Perspectivas de aplicação para:	
1.1. A Germanística em Portugal.....	279
1.2. A Didáctica e a Metodologia.....	285
1.3. A formação inicial de professores.....	290
2. Conclusão.....	301

BIBLIOGRAFIA.....	309
-------------------	-----

ANEXOS (em volume separado)

RESUMO (em volume separado)

LISTA DE ABREVIATURAS:

APEG.....	Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos
APPA.....	Associação Portuguesa de Professores de Alemão
A-S-A.....	Áustria, Suíça, Alemanha
Bmuk.....	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Ministério do Ensino e Assuntos Culturais)
CH.....	Suíça
D-A-CH...	Deutschland (D), Österreich (A), Schweiz (CH)
DAAD.....	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Serviços Alemães de Intercâmbio Académico)
DaF.....	Deutsch als Fremdsprache (Alemão Língua Estrangeira)
EB.....	Ensino Básico
EBS.....	Ensino Básico e Secundário
ES.....	Ensino Secundário
ESE.....	Escola Superior de Educação
ESup.....	Ensino Superior
EUA.....	Estados Unidos da América
FCSH.....	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
GG.....	Grande Guerra Mundial
GI.....	Goethe Institut InterNationes (Instituto Goethe InterNationes)
IDS.....	Institut für Deutsche Sprache, Mannheim (Instituto de Língua Alemã)
LBSE.....	Lei de Bases do Sistema Educativo
LCM.....	Línguas e Culturas Modernas
LE.....	Língua Estrangeira
LK.....	Landeskunde (Sociocultural)
LLM.....	Línguas e Literaturas Modernas
LP.....	Lehrperson (Professor/a)
ME.....	Ministério da Educação

OHP..... Overhead Projektor (Retroprojector)
RDA..... República Democrática Alemã
RFA..... República Federal da Alemanha
RFE..... Ramo de Formação Educacional
Ss..... Schüler(Innen) / Student(Innen) (Estudantes)
UA..... Universidade de Aveiro
UC..... Universidade de Coimbra
UE..... União Europeia
UL..... Universidade de Lisboa
UMa..... Universidade da Madeira
UMi..... Universidade do Minho
UNL..... Universidade Nova de Lisboa
UP..... Universidade do Porto
UTAD..... Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro

Introdução

A. Apresentação e justificação do tema

No panorama da construção europeia, assiste-se a uma crescente mobilidade dos seus cidadãos neste espaço devido a um mercado de trabalho que se abre a um número cada vez maior de pessoas, com o contínuo alargamento da União Europeia. A formação dos seus cidadãos, preparando-os para um convívio harmonioso entre as várias culturas de origem e para um mercado fortemente marcado pela competitividade, é um factor de primordial importância. Uma das questões essenciais desta formação é, sem dúvida, o domínio de várias línguas o que, a par de outras competências, constitui “uma das condições para a igualdade de oportunidades e integração social, contribuindo para reforçar no (futuro) cidadão o espírito de abertura e de tolerância culturais” (Infoappa, 8, 22, (2002), ‘O Selo Europeu das Línguas’).

O actual modelo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira implica mais do que uma aprendizagem meramente técnica (regras, gramática, vocabulário); considera também as vertentes comportamentais, sociais e culturais, definindo-se em perspectivas e critérios que

ultrapassam o quadro da tradicional educação ‘nacional’. Este modelo insere-se num contexto pragmático-funcional que, na Alemanha, e de um modo geral na Europa, data de meados dos anos 70 do séc. XX, tendo sido enriquecido com o conceito intercultural na década de 80, o que lhe confere o carácter cultural interactivo.

A competência intercultural, também entre nós um dos objectivos gerais do actual sistema educativo (cf. Alemão - Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário, 1991:11,25,29), assume um lugar de destaque no processo de aquisição da língua estrangeira porquanto é através desta que se processa a comunicação com o Outro. Para que essa comunicação com o Outro se estabeleça e desenvolva, é, no entanto, necessário dispor basicamente não só dos elementos do código linguístico, ou seja da competência gramatical que engloba o conhecimento de vocabulário, as regras de construção de palavras, a sintaxe, a fonética e a ortografia, mas também das competências: discursiva, que consta da elaboração de discursos orais e escritos, estratégica, que se ocupa da organização do discurso segundo a situação, e sociocultural que constitui o modo como são produzidas e compreendidas as manifestações de falantes em diferentes contextos situacionais e culturais - sem o que as competências anteriores se esvaziam da sua essência -,

constituindo-se, assim, a competência comunicativa (cf. Friz, 1991:3). Definindo-se de um modo mais preciso a competência sociocultural, esta subdivide-se em várias áreas: 1.*savoir être*, 2.*savoir apprendre*, 3.*savoir*, 4.*savoir faire*¹, consistindo esta última na capacidade do falante em integrar as três anteriores em situações reais de contacto bicultural, o que, segundo Neuner², é crucial na transição da teoria comunicativa para a intercultural.

Considerando que a competência sociocultural é uma parte integrante da aquisição da língua estrangeira, a partir da qual se estimula a apetência para melhor conhecer o Outro, produzindo-se estados de empatia e uma interação com a sua cultura, estão criadas as condições que levam ao desenvolvimento da competência intercultural o que, por sua vez, conduzirá a um melhor conhecimento da sua própria cultura e a uma auto-reflexão e predisposição para eventuais mudanças de atitude em relação a si próprio e ao Outro³.

A nível oficial do ensino, são estes também os princípios orientadores que regem a aquisição das línguas estrangeiras, pelo que nos propusemos analisar até que ponto

¹ V. Neuner (2000:43s.) e *Council for Cultural Cooperation* (1998:40ss.).

² *ibid.*:44.

³ V. Krumm (1994:27), para quem a comunicação intercultural significa não só aprender a lidar com o Outro, mas também, “[...] neben ethnischen auch die politischen, sprachpolitischen und wirtschaftlichen Ursachen von Ungleichheit zu untersuchen.”

se verifica a sua aplicação, nomeadamente no que diz respeito ao ensino superior enquanto *Auslandsgermanistik*, pois daqui também decorrerá a continuidade da sua aplicação nos outros níveis de ensino nos quais o seu exercício está, de facto, previsto em termos programáticos. A eventual existência de lacunas no âmbito sociocultural nos *Curricula* do ensino superior, o que de algum modo se tornará evidente em determinadas fases deste trabalho, leva-nos a propor uma matriz destes conteúdos para este nível de ensino.

A aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira com carácter obrigatório tem sido uma constante em diversos sistemas de ensino do mundo ocidental, fazendo-se a sua iniciação geralmente a partir do 5º ano de escolaridade. No entanto, nos últimos anos, tem vindo a defender-se o ensino precoce de línguas estrangeiras, levando a que grande número de países faculte a sua aprendizagem logo a partir do primeiro ano de escolarização obrigatória, quanto mais não seja, como área extra-curricular, o que é o caso em Portugal.

O sistema de ensino português, mesmo depois das reformas curriculares que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, manteve o quinto ano de escolaridade para a iniciação curricular da primeira língua estrangeira, que,

teoricamente⁴, passava a integrar o Alemão - para além do Francês e do Inglês -, no sétimo mantinha-se o início da segunda e no décimo, eventualmente, o da terceira língua estrangeira (LE). De facto, na prática lectiva, a aprendizagem do Alemão só se iniciava no 7º ano de escolaridade e, com mais incidência, no 10º, situação que se continua a verificar hoje em dia.

Depois da chamada Reforma Veiga Simão, em 1972, o Francês deixou de ser obrigatoriamente a primeira língua estrangeira e o Inglês a segunda, tornando-se a escolha da primeira, da segunda e eventualmente da terceira língua estrangeira uma opção ao critério do aprendente, dentro do leque das ofertas disponibilizadas (v. supra).

a) Presumivelmente devido ao elevado índice de insucesso escolar nas línguas estrangeiras, em 1989 foram introduzidas algumas alterações ao currículo escolar, o que agravou a já fraca implementação das LE: a aprendizagem de

⁴ Teoricamente podia escolher-se o Alemão, o que na realidade nunca acontecia, não só por raramente haver candidatos em número suficiente que justificassem a formação de uma turma mas, sobretudo, porque o Ministério da Educação não elaborara programas de língua alemã para o então ensino preparatório, 5º e 6º ano, o que só veio a acontecer nos anos 90. Esforços conjuntos do Ministério da Educação e do Instituto Alemão, levaram a que tal programa fosse finalmente elaborado, tendo sido efectuada por estas instituições a reciclagem de professores voluntários, da área da grande Lisboa, deste nível de ensino, habilitados para leccionar Alemão. A realidade lectiva continuou no entanto a ser a mesma, não havendo registo de que o Alemão tenha passado a ser leccionado de forma regular no 5º e 6º ano.

uma segunda língua estrangeira passou a ser facultativa⁵ entre o 7º e o 9º ano, ou seja, no 3º ciclo. Portugal, que no contexto europeu se podia evidenciar pelo facto de ter na escolaridade obrigatória a aprendizagem curricular de duas línguas estrangeiras, deixou, assim, de ocupar um lugar ‘privilegiado’, precisamente na altura em que, pelo menos a nível europeu⁶, muitos países começavam a querer introduzir a aprendizagem curricular da segunda língua estrangeira em todo o tipo de escolas⁷. Neste quadro, o Alemão quase desaparece do 3º ciclo.

b) O Alemão é escolhido fundamentalmente no ensino secundário (ES), o que significa que a sua iniciação se verifica maioritariamente no 10º ano de escolaridade, totalizando três⁸ anos de aprendizagem até à conclusão do

⁵ Esta medida foi anulada a partir do ano lectivo de 1999/2000, passando a aprendizagem de duas LE no 3º ciclo a ter novamente carácter obrigatório.

⁶ Cf. Krumm (1989:453) que, no seu relato das decisões tomadas nas várias conferências tidas entre 1982 e 1987 a propósito da implementação do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto europeu, refere, entre outros, que cada europeu devia dominar pelo menos duas línguas estrangeiras.

⁷ Em Portugal existe actualmente um único tipo de escola, mas na Alemanha, p.ex., onde existem, após conclusão da escola primária, três tipos de escola paralelos, mas comunicantes entre si - *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium* -, verifica-se a aprendizagem obrigatória de duas LE nas duas últimas, a partir do 7ºano, e para o *Gymnasium*, que é a única a dar acesso directo ao ensino universitário, uma outra LE a partir do 9ºano.

⁸ À luz do novo currículo (que se encontra suspenso desde Abril de 2002, com a entrada em funções de um novo governo), haverá algumas modificações, o que pode levar os alunos que não pretendam seguir a área de Germanística a ter unicamente dois anos de Alemão.

12º ano. Um menor número de alunos inicia a aprendizagem de Alemão no 7º ano, perfazendo três anos de aprendizagem até à conclusão do ensino obrigatório, 9º ano, e, destes, raros são os que, transitando para o ensino secundário, lhe dão continuidade até ao 12º, perfazendo seis anos de aprendizagem.

Existem, por conseguinte, dois níveis de iniciação em Alemão: o 7º ano, o qual corresponde geralmente à idade de 13-14 anos e o 10º ano, a que corresponde a faixa etária de 16-17 anos.

c) Convém ainda referir que, a nível nacional, são exigidos três anos de aprendizagem de Alemão como condição de acesso aos cursos do ensino superior com esta variante.

Os cursos do ensino superior nesta área têm, nos actuais *Curricula*, a duração de quatro anos acrescidos ou de um, ou de dois anos, no caso de se pretender uma formação específica com profissionalização para a docência das respectivas línguas no ensino básico e secundário (EBS) (ou um ano de estágio pedagógico ou dois anos repartidos pela formação didáctico-pedagógica e pelo estágio).

d) Verifica-se, portanto, que a idade em que os jovens aprendem Alemão se situa maioritariamente entre os 16 e os 18 anos, em menor número entre os 13 e os 15, e em ainda menor percentagem entre os 13 e os 18 a nível do ensino básico e secundário, e entre os 19 e os 22 para aqueles que lhe dão continuidade a nível do ensino superior (ESup). Estes dados parecem-nos relevantes para a análise que se fará mais adiante (v. Capítulo 2), tanto quanto aos interesses normalmente associados a estas faixas etárias em Portugal como quanto à correspondente proposta de conteúdos programáticos de cariz sociocultural (v. Capítulo 4).

e) Como já foi dito anteriormente e é do domínio geral, no nosso sistema escolar as línguas estrangeiras têm integrado as disciplinas que gerem mais insucesso escolar - com maior incidência no ensino básico - ainda que nos últimos anos esta situação se tenha vindo a alterar. Haverá inúmeras razões que o justifiquem, desde a massificação do ensino até às muitas carências de índole social e do próprio sistema educativo, não tendo nós conhecimento de nenhum estudo⁹ exaustivo a propósito deste tema. O geral

⁹ Veja-se, neste contexto, a obra *A Literacia em Portugal*, de Ana Benavente *et al.*, editada pela Fundação C. Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação, Lisboa, em 1996, bem como *Situação Nacional da Literacia* - Actas do Seminário realizado em 18 de Outubro de 1995, edição do Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 1996.

desinteresse que temos verificado em relação às línguas estrangeiras poderá ser explicado, em grande parte, pelo isolamento em que Portugal tem vivido, quer como herança de um sistema político isolacionista do passado, quer pela sua posição geográfica no extremo ocidental da Europa, tendo o Atlântico como fronteira a Sul e a Oeste, quer pelo fraco poder económico da população em geral, o que não facilita as deslocações ao estrangeiro com estadias mais ou menos prolongadas.

O grande salto que veio contrariar esta tendência foi dado em 1986 com a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia (UE). Os apoios financeiros disponibilizados têm, por um lado, fomentado o desenvolvimento económico nacional proporcionando mais riqueza, o que permite à população uma maior mobilidade e abertura para com o exterior, e já não só na qualidade de emigrante à procura de um melhor modo de vida, e por outro, os intercâmbios escolares que têm facultado uma melhor percepção e um maior conhecimento do exterior.

Das acções de formação desenvolvidas especialmente para a população juvenil, tanto trabalhadora como estudantil, destacamos as do programa SOCRATES - ERASMUS, COMENIUS, LINGUA -, que financiam projectos de intercâmbio de alunos e professores, de

estágios e de visitas de estudo, tanto para o ensino básico e secundário, como para o ensino superior. Todas elas têm registado um número crescente de aderentes a nível nacional, só não sendo mais vasto o número de intercâmbios no ensino superior devido aos cortes orçamentais que o respectivo programa, ERASMUS, tem vindo a sofrer.

f) Neste contexto não podemos também deixar de referir o importante papel que no nosso país sempre desempenharam, e continuam a desempenhar, algumas instituições estrangeiras de divulgação da ‘língua e cultura’, nomeadamente o *Goethe Institut InterNationes* (GI) apesar dos cortes orçamentais do país de origem que em Portugal levaram, entre outras limitações, ao fecho de Delegações. Além de cursos de língua, este instituto apoia e dinamiza também ele próprio actividades na área da cultura e da didáctica específica do Alemão. No seu âmbito de actuação conta-se igualmente com a concessão de bolsas de estudo a professores de Alemão, para participarem em seminários de duas ou três semanas na Alemanha, dos quais destacamos os que visam uma “*erlebte Landeskunde*”. Estas acções têm por objectivo melhorar não só os conhecimentos linguísticos, mas também os sociais, culturais e didácticos. Mais recentemente, e com os mesmos objectivos gerais, mas

transpostos para a Áustria, o governo deste país, através do seu Ministério da Educação e Cultura - *Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten* -, também tem vindo a oferecer cursos de duas ou três semanas na Áustria, parcialmente subsidiados, organizando-os também, se a isso for solicitado, sobre temas pré-determinados ou propostos pelo grupo visitante, co-organizando e co-financiando igualmente seminários no estrangeiro, sempre que tal lhe for proposto pelas universidades ou associações de professores dos respectivos países.

g) Consideramos, no entanto, que, interligados a todas as circunstâncias económicas, sociais e institucionais, e em grande parte gerados por estas, se manifestam outros factores cuja importância é fundamental para uma aprendizagem de sucesso: o que em didáctica se designa por “métodos ou abordagens”, que incluem, entre técnicas e estratégias, também os conteúdos programáticos, fundamentais tanto a nível do ensino básico e secundário como do ensino superior.

h) A comunicação intercultural, que pressupõe tanto a integração de conteúdos socioculturais na aprendizagem da LE como a reflexão sobre a sua natureza e o seu significado

para as sociedades em causa, e que decorre da abordagem comunicativa, tem-se implantado nas últimas duas décadas no âmbito do ensino/aprendizagem de alemão e de outras línguas estrangeiras. Este tipo de abordagem contextualiza a língua em situações reais, facultando uma melhor compreensão da sua estrutura pelo facto de, através dela, se transmitir a maneira de viver, agir e pensar dos falantes nativos. A nossa experiência profissional e vivencial exercida em vários países e continentes, com diferentes culturas e línguas, enriquecida pelo contacto multicultural, permite-nos afirmar que este tipo de abordagem se torna fonte de motivação para um jovem se dedicar à aprendizagem mais empenhada das línguas estrangeiras em geral.

i) A prática lectiva em Portugal tem-nos mostrado, no entanto, que os métodos ou abordagens de ensino/aprendizagem de alemão que prevalecem no sistema de ensino português continuam a ser, grosso modo, os mais tradicionais: verifica-se, não raras vezes, uma situação de sala de aula constituída sobretudo pelo debitar de regras gramaticais, de frases de conteúdo estritamente gramatical sem contextualização definidora, que se alarga até à enunciação de factos e acontecimentos desinseridos do

respectivo contexto linguístico e hermenêutico, mostrando, inclusivamente, no Esup, um desfasamento em relação aos conteúdos programáticos orientadores do EBS. Estes, em termos globais, tentam reproduzir as correntes mais modernas de ensino da LE. O texto da Organização Curricular e Programas (M.E.-Língua Estrangeira II, Alemão, Ensino Básico, 3º ciclo, 1991), por exemplo nas sugestões metodológicas, é bem claro no ponto em que se refere à gramática, mencionando que o estudo desta “não pode ser encarado como um fim em si, mas serve essencialmente objectivos programáticos como auxiliar da compreensão e da expressão” (*ibid.*:51), ou que “o significado de novos ítems gramaticais será esclarecido pela sua apresentação em contextos definidores” (*ibid.*:53). Tratando-se de uma língua viva, parece, no mínimo, bizarro, o facto de a aquisição das competências compreensão oral e produção oral terem uma incidência muito reduzida, com pouco ou nenhum reflexo a nível de avaliação, nomeadamente no que diz respeito às provas globais ou aos exames do 12º ano. O pouco peso que é atribuído à aquisição destas competências, está inclusivamente em contradição com os objectivos gerais no domínio das aquisições fundamentais que, entre outros, propõem “assegurar as condições necessárias para que os alunos possam exprimir-

se com fluência pelo menos numa língua estrangeira” (*ibid.*:10). Outra das sugestões que, na prática, não tem grande aplicação e define toda uma política de actuação em relação ao ensino/aprendizagem da LE é a de “fomentar a aquisição de competências culturais consistentes e o apreço pela cultura e pelos valores estéticos, tanto nacionais como estrangeiros” (*ibid.*:10), ou ainda “desenvolver a capacidade de compreender e produzir textos em língua alemã adequados às respectivas situações de comunicação”, ou “aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos países de língua alemã” (*ibid.*, 1991: 9).

j) Defendemos que a prática lectiva, pouco consonante com a teoria que lhe serve de suporte, está em grande parte relacionada com as estruturas do ensino superior, que, por sua vez, se mantêm tradicionalistas, não só no tipo de cadeiras curriculares, como na dissociação de «língua» e «literatura» em termos de título de curso, e em cujos conteúdos a cadeira de «cultura» geralmente se limita a uma resenha histórica, ainda que pontualmente ao longo dos últimos anos algumas Universidades tenham vindo a introduzir disciplinas daquela área mais inseridas num contexto hodierno. Esta tentativa de actualização

corresponde aos objectivos dos cursos, que, de um modo geral, visam, dando o exemplo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa (UNL):

[...] a formação de nível superior em Língua e Literatura [...] Alemã, tendo em vista preparar docentes, investigadores e tradutores com elevado nível cultural e linguístico em ambas as áreas (Diário da República-II série, nº 120 - 24.4.1997:6038).

Este assunto será abordado com mais relevância no Capítulo 3, onde se demonstrará que, na maior parte dos casos, os aspectos socioculturais estão mais actualizados nos programas do ensino básico e secundário do que nos das próprias universidades. Esta situação carece de uma revisão, fundamentalmente a nível da licenciatura, no sentido de preparar de facto os estudantes em causa não só para uma vida profissional mais de acordo com as exigências do mundo actual, como no sentido de fornecer aos futuros docentes de Alemão do EBS as ferramentas necessárias ao exercício adequado da sua profissão, pelo menos na consecução dos objectivos curriculares previstos¹⁰.

¹⁰ Cf. Krumm, “Der zweite Band (Konferenz von Lissabon / Portugal 1986) enthält Kurzfassungen von Vorträgen zur Zukunft der

1) Na prossecução desse objectivo, este trabalho propõe-se desenvolver uma matriz de conteúdos socioculturais/*Landeskunde* (LK), com a proposta da sua inclusão, ou adaptação ao plano curricular do ensino superior universitário, cujo desenvolvimento metodológico e abrangência do tema serão apresentados no ponto B.

Importa, neste contexto, referir a mudança de perspectiva em relação à Germanística que ocorreu na Alemanha dos anos 70, e resultou no reconhecimento da especificidade do Alemão como Língua Estrangeira (DaF)¹¹ que teve como consequência a sua estruturação enquanto curso autónomo no âmbito daquela ciência e à dele nascida Germanística Intercultural.

Fremdsprachen an den Hochschulen - in seiner Zusammenfassung weist Robert Picht darauf hin, daß die Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen sich stärker als bisher an dem verändernden (d.h. europäisch-internationaler ausgerichteten) Arbeitsmarkt orientieren müsse, was eine gute Fremdsprachenausbildung (mindestens zwei Fremdsprachen für jeden Europäer), aber auch interkulturelle Qualifikationen erfordere.“ (1989b:453).

¹¹ *DaF-Deutsch als Fremdsprache* é um conceito que surge na Alemanha dos anos 70 por oposição ao Alemão como língua materna. Actualmente aplica-se de um modo geral ao processo que envolve o ensino/aprendizagem de Alemão fora do espaço de língua alemã ou designando também os cursos superiores e pós-graduações institucionalizados em universidades de língua alemã, que visam formar tanto os falantes como os não falantes desta língua fundamentalmente para a docência de Alemão a estrangeiros. Cf. Götze/Suchland (1996): “Deutsch als Fremdsprache vermittelt deutsche Sprache und Literatur im In- und Ausland an Nicht-muttersprachler“ (*ibid.*, 71), Neuner (1994: „Im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache geht es nicht um die Vermittlung von Sprachkenntnissen [...] sondern um die Ausbildung von Lehrer/inne/n für das (Schul-)Fach Deutsch als Fremdsprache“ e Hessky (1998) que refere: “*DaF* als akademisches Fach meint ja vor allem *DaF* in Deutschland (wobei ‘Deutschland’ in dem hier gegebenen Zusammenhang wohl mehr oder minder stellvertretend für den gesamten deutschsprachigen Raum stehen kann)“ (*ibid.*, 10).

A.1. A Germanística Intercultural

A Germanística exercida no estrangeiro, consistia, geralmente, na transposição da Germanística praticada na Alemanha, o que começou a ser sentido como inadequado, porquanto os pressupostos dos aprendentes alvo - nacionais e estrangeiros - eram diferentes, ao estarem contextualizados uns na língua mãe e na cultura de origem, e outros numa língua e cultura que lhes era estranha.

Da clarificação da autonomia do Alemão como Língua Estrangeira, enquanto disciplina da filologia das línguas estrangeiras decorrem as teorias da constituição da Germanística Intercultural que se concretizam nos anos 70 a partir das recomendações do Conselho Científico da Alemanha Federal. Tendo em conta também casos específicos do âmbito da hermenêutica em relação à Suíça alemã, este Conselho oficializou a diferenciação entre a Germanística enquanto filologia da língua materna e a Germanística enquanto filologia da língua estrangeira (Wierlacher 1994:37; 1989:387). Neste quadro, assiste-se a uma profunda reformulação da relação entre *Inlandsgermanistik* e *Auslandsgermanistik* e a uma actualização dos respectivos conteúdos a nível científico e didáctico.

Das várias conferências e reuniões que tiveram lugar entre os germanistas alemães e estrangeiros, especialistas em literatura, linguística e didáctica, onde se tentaram identificar as especificidades de uma e de outra vertente, debatendo-se igualmente questões sobre as disciplinas que deviam constituir o curso de Alemão como Língua Estrangeira (DaF), resultou, em 1984, a criação da Sociedade de Germanística Intercultural (GIG) (Wierlacher, 1994:39).

Ao perfilar-se na sua autonomia científica, o Alemão como Língua Estrangeira constituiu-se pela primeira vez como cátedra na Alemanha de Leste (RDA), na Universidade de Leipzig¹², e, mais tarde, nos finais dos anos 70¹³, na Alemanha Ocidental (RFA) na Universidade de Munique. Pouco depois desta data, os cursos de *DaF* começaram a multiplicar-se na RFA, surgindo em diversas universidades

¹² As razões que conduziram à criação de cursos universitários de alemão para estrangeiros nas universidades da antiga RDA e da RFA, basearam-se em diferentes princípios: enquanto no país socialista que era a RDA, surgiram como consequência da solidariedade internacionalista, na RFA foram sobretudo consequência da numerosa mão-de-obra estrangeira não qualificada, a partir dos anos 60, e da posterior chegada das suas famílias, que de residentes temporários passaram a residentes definitivos. Segundo Uhlemann, o papel da *Landeskunde* no seu país, a RDA, foi desde o início gizado pelos princípios da “Völkerverständigung und der Völkerfreundschaft” (1989:331).

¹³ Götze/Suchsland (1996:67) mencionam o ano de 1971 para Leipzig e o de 1981 para Munique, enquanto Wierlacher (1989:386) atribui a Munique o ano de 1978 e o portal da Universidade de Leipzig refere 1968 (<http://www.uni-leipzig.de/herder/geschichte/historie.htm>).

deste país¹⁴. No entanto, segundo Wierlacher (1989:386), estes variavam entre si, fundamentalmente nas suas orientações predominantes¹⁵: a linguística, a literária, a *landeskundlich-kulturwissenschaftlich*¹⁶ e a didáctico-metodológica. O autor (*ibid.*) refere ainda que as três primeiras orientações foram as predominantes em Munique e Bayreuth, levando a que se criasse nesta última, em 1987, a cátedra de ‘*Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik)*’. O duplo nome foi justificado pelo facto de o objectivo ser fundamentalmente a estruturação do curso de Germanística Intercultural:

[...] weil es in der Tat darum geht, das Fach nicht als Fremdsprachenlinguistik, Ausländerpädagogik oder Zweitsprachenforschung, sondern als Interkulturelle Germanistik aufzubauen; der Klammerzusatz soll die Spezifikation des Faches angeben (*ibid.*: 386).

¹⁴ Este desenvolvimento aconteceu só mais tarde na Suíça, na Universidade de Friburgo; na Áustria constituíram-se as cátedras na Universidade de Viena e de Graz, respectivamente em 1993 e 1995 (Helbig *et al.*, 2001:3).

¹⁵ Cf. Helbig *et al.*, (2001:parágrafo 3), que especificam cada uma das orientações, referindo que a orientação *landeskundlich-kulturwissenschaftlich* é praticamente comum a todos os cursos existentes actualmente, o que, na nossa opinião, demonstra a sua importância.

¹⁶ Cf. Erdmenger (1978:83): “Für das Wort „Landeskunde“ findet man oft als Synonyme oder quasi-Synonyme: Kulturkunde, Kultur-anthropologie (*cultural anthropology*) und auch Kulturwissenschaft“.

A Germanística Intercultural¹⁷, cujas componentes de base são as Ciências Literárias e a Cultura Comparatística, constituindo a *Landeskunde*¹⁸ o ponto de convergência de todas elas, estrutura-se na abordagem confrontativa da Literatura a partir da perspectiva do Eu e do Outro, no sentido de se atingir uma maioria cultural e de permitir uma compreensão mútua, regendo-se internamente por uma parceria com as Ciências Literárias da Germanística no estrangeiro (Helbig *et al.*:2001:6).

A controvérsia em relação a esta especialidade é, no entanto, grande, tanto por parte dos germanistas no estrangeiro que a acusam de eclectismo e de etnocentrismo, como dos nacionais que se questionam também sobre a legitimidade da competência dos germanistas nativos em participarem na elaboração da perspectiva do Outro (*ibid.*),

¹⁷ Kreutzer (1989:27ss.) relaciona o projecto *DaF e interkulturelle Germanistik* com o facto de a Germanística, na Alemanha, ter sofrido grandes cortes orçamentais e com a falta de perspectivas do curso, criticando os germanistas por enveredarem por este caminho por vezes adulterado, em vez de tratarem a literatura de modo a conferir-lhe prestígio e audiência.

¹⁸ Cf. Wierlacher que neste contexto explicita: „Nicht zufällig steht die Landeskunde im Zentrum der fünf Komponenten. Sie betrifft nicht nur - wie in den meisten Fremdsprachenphilologien - eine als ferne zu vermittelnde, sondern auch eine täglich nah erlebte regiokulturelle Realität. Wir versuchen, diese Komponente [...] pragmatisch als interdisziplinären Schnittpunkt einer kulturwissenschaftlichen Arbeit zu begründen, die Eigenschaften auch einer Menschenkunde, also einer Kulturanthropologie der deutschsprachigen Länder gewinnt, indem sie sich z.B. mit der Erforschung und Vermittlung derjenigen Standards und Normen befaßt, die als prominenter Teil für das komplexe Ganze des kulturellen Systems und seines Wandels stehen, indem sie ferner das kulturelle Gedächtnis der Deutschen und ihren kollektiven ‚Habitus‘ thematisiert und sich zu diesem Zweck an der Kulturthemenforschung beteiligt“ (1989:389,391).

referindo Kreutzer o facto de, nos países em desenvolvimento, a perspectiva do Eu estar modelada àquela que foi transmitida por séculos de colonização, o que significa que a imagem que estes aprendentes têm do mundo alemão é a que lhes foi transmitida pela potência colonial (1989:31,29).

A importância da Germanística Intercultural não deixa, no entanto, de ser reconhecida pelo papel que desempenhou no desenvolvimento e institucionalização de *DaF*, pelo que fomentou do diálogo entre culturas e pelos contributos que trouxe à didáctica da língua estrangeira com os discursos sobre o Eu e o Outro, dinamizando a utilização de textos literários no ensino da língua e a criatividade da escrita. De salientar é também a sua contribuição no campo da *LK*, ao reorganizar o significado sociocultural de textos literários a partir de uma ‘hermenêutica da distância’, tornando esse significado profícuo a nível do ensino intercultural da língua e da literatura (Veeck 2001:1166).

Conquanto muitas das críticas tenham levado a um certo isolamento de Wierlacher na prossecução dos seus objectivos, o facto é que, a nosso ver, ele contribuiu significativamente para uma mudança das estruturas no campo da Germanística, reconhecendo quão fundamental é a

investigação científica de *Landeskunde* e a sua aplicação no contexto de *DaF* e, conseqüentemente, na Germanística no estrangeiro¹⁹.

A.2. A situação actual do debate

O debate que desde sempre existiu na Alemanha quanto aos contornos de LK acentuou-se nos anos 60 e 70 com uma tomada de posição tradicional das Filologias²⁰, que não a consideravam suficientemente nobre para fazer parte dos seus planos de estudo, tornando-a no “Monster von Loch Ness der Fremdsprachenphilologie” (Picht, 1991:54). Durante os anos 70, começou entretanto a delinear-se um crescente interesse à sua volta, dando origem a um movimento de contestação à filologia tradicional iniciado pelos germanistas franceses, ingleses e americanos, que passaram a ter como objecto dos Estudos Germanísticos ou da Civilização Alemã a política e a sociedade alemãs, em vez da sua literatura (*ibid.*). Seguiu-se o crescente envolvimento da pragmalinguística e da sociologia da literatura, ao defenderem que os actos de fala adquirem o

¹⁹ O curso *Auslandsgermanistik* para falantes de alemão existe na Universidade de Jena desde 1990. Para estrangeiros já existia há mais de dez anos nas Universidades de Jena, Berlim e Leipzig (cf. Watzel, 1990:372).

seu sentido a partir de situações concretas de comunicação, uma vez que, além das diversidades da própria língua, existem as diversidades culturais que lhe são exteriores.

Paralelamente, continuavam no entanto as dúvidas sobre a estrutura da LK, a sua base científica, a definição dos seus conteúdos e, sobretudo, de como veiculá-los. Passa a ser entretanto consensual a necessidade da combinação de LK com a língua estrangeira (LE), cuja aprendizagem tinha como base a competência comunicativa. Neste tipo de abordagem a competência linguística deixou de ser o único objectivo, passando o ensino da LE a integrar outras competências,²¹ das quais destacamos a sociocultural.

Passados vinte anos de debates de princípios, a LK deixou de ser tratada só na perspectiva de *Kontextwissen* e *Realienkunde*, integrando a abordagem comunicativa e mais tarde a intercultural, dando lugar a uma “Kultur- und Landeskunde, deren Zentrum die Vermittlung kulturellen Wissens und kultureller Handlungskompetenz ist” (Althaus, 1999:25s.). As áreas temáticas vão desde o que envolve o quotidiano, a mentalidade, os rituais, até questões

²⁰ Cf. Picht (1991:54).

²¹ A competência comunicativa, que tinha por componentes, além das duas mencionadas, a discursiva (elaboração de discursos orais e escritos) e a estratégica (organizar o discurso segundo a situação), é actualmente alargada à competência sociolinguística e à social, subdividindo-se a sociocultural em: *savoir être*, *savoir apprendre*, *savoir* e *savoir faire*. (Cf. Neuner, 2000:43s.). Esta subdivisão encontra-se também explicitada pormenorizadamente em: *A Common*

antropológicas, para além do objectivo de aprendizagem intercultural (*ibid.*).

Esta mudança do conceito de *LK* que lhe dá a dimensão de *Kulturwissenschaft*²² foi desencadeada com as novas perspectivas do conceito de cultura, que, acabando com a dicotomia civilização/cultura na Alemanha, definiu o conceito de cultura sobretudo em função do processo interpretativo, como o conjunto das formas e meios de comunicação simbólicos de uma sociedade. A consequente mudança dos métodos que a investigam passou, assim, da listagem e análise das manifestações culturais, para a investigação da sua função no processo de interpretação da sociedade (Hoffmann 1998:376).

Actualmente, segundo Simon-Pelanda, os diversos processos de ensino/aprendizagem de *LK* dividem-se do seguinte modo:

- ⇒ 1 - processo cognitivo, que, na mediação do saber sociocultural, se reporta a conhecimentos que se ocupam da sociedade e dos seus membros;

European Framework of reference do Council for Cultural Co-operation (1998:40ss.).

²² Cf. Lüsebrink: “Acht Thesen zur Landeskunde als Kulturwissenschaft” (1993:86ss.), Hoffmann: „Die zur Kulturwissenschaft aufgestiegene Landeskunde [...]“ (1998:378) e Veeck que propõe: „[...]die Fremdsprachenphilologie insgesamt als ‚angewandte Kulturwissenschaft’ neu zu begreifen“ (2001:1165), entre outros.

- ⇒ 2 - processo comunicativo, que, na escolha temática, se orienta para o que é necessário adquirir em termos de conhecimentos que conduzam a uma comunicação bem sucedida;
- ⇒ 3 - processo intercultural, que defende o ensino das línguas estrangeiras como uma aprendizagem cultural e linguística (2001:934), e ao qual, segundo Krumm, deve estar subjacente “die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, die auch die Auseinandersetzung mit uns selbst einschließt” (1994:27).

No âmbito deste processo, Simon-Pelanda sugere que as futuras investigações se ocupem do desenvolvimento de estratégias e métodos que facilitem aos aprendentes uma maneira produtiva de aproveitarem a tensão entre o alargamento dos horizontes culturais e a alteração da sua própria identidade, no sentido de adquirirem tanto a compreensão necessária da cultura do Outro e o lugar desta junto da sua, como o manuseamento da língua estrangeira (*ibid*).

Para Althaus, é ainda decisivo, como contributo para a legitimação de Estudos Socioculturais, o desenvolvimento de um trabalho produtivo que crie projectos concretos e, a partir destes princípios, elabore tanto manuais, como

material adicional para docentes, como concepções de aulas (1999:31).

Para este autor, todos os conceitos, desde ‘cultura’, ‘cultura contrastiva’, ‘comunicação intercultural’, ‘interdisciplinaridade’, ‘germanística intercultural’, até ao de *Landeskunde*, estão pouco claros, carecendo de uma definição mais aprofundada (*ibid.*:31).

Os conteúdos, o âmbito da significação e os objectos de investigação da LK continuam, portanto, a ser difusos e a ser debatidos, constituindo a questão fundamental em torno desta disciplina a forma como o saber linguístico e o saber sociocultural podem ser veiculados, seja em conjunto, seja relacionados um com o outro (Simon-Pelanda, 2001:933).

B. Delimitação do tema

a) As teses que serão desenvolvidas no âmbito deste trabalho têm como ponto de partida a dissertação de mestrado apresentada pela autora em Outubro de 1996, sobre o tema «*Landeskunde* e o ensino do Alemão como língua estrangeira», pelo que algumas situações que foram submetidas a análise naquele estudo voltarão a ser mencionadas e/ou aprofundadas no enquadramento pertinente para este trabalho.

Procedeu-se a um levantamento da importância da *Landeskunde* (especialidade para a qual propomos a designação de Estudos Socioculturais como ciência de investigação autónoma) na aprendizagem do Alemão bem como a importância do grande debate que esta tem suscitado, fundamentalmente no espaço de língua alemã desde os anos 70; paralelamente, ficou patente a pouca relevância que lhe tem sido dada a nível nacional, tanto em termos de investigação científica como da sua aplicação curricular, do que resulta o limitado conhecimento que grande parte dos professores, em geral, e os do EBS em particular, têm desta área do saber, pelo menos no início de carreira. Esta constatação habilita-nos a concluir que tal facto se deve em grande parte à quase ausência desta matéria no ensino superior e, consequentemente, na formação de docentes.

b) Tencionando dar continuidade a este ramo de investigação, e tendo em consideração a linha de alterações que têm estado a decorrer a nível dos *Curricula* do ensino superior, o presente trabalho pretende ser um contributo na esteira dessas inovações. Limitar-se-á, nos capítulos iniciais, ao levantamento de conceitos-chave sobre o tema - nomeadamente os de “cultura”, “civilização”, “*Landeskunde*” e “interculturalidade” no âmbito de *DaF* -, e

de situações como a inserção dos conteúdos culturais/ socioculturais dos países de língua alemã no ensino básico e secundário e no ensino superior, não deixando de os identificar igualmente no âmbito da formação de professores.

Alguns temas da matriz construída para o Esup, resultante também desta análise, constituir-se-ão em propostas de didactização, o que, assim se espera, trará também consequências positivas, para a formação de professores de Alemão.

c) Optámos por compilar uma extensa bibliografia com o objectivo de facilitar ao leitor português o acesso a uma vasta informação: nela encontramos artigos, teses, debates e monografias que têm sido publicadas sobre o tema, fundamentalmente no espaço de língua alemã, dado que a matéria que o envolve tem tido, até à data, pouco peso enquanto objecto de investigação no espaço português, estando, inclusivamente, pouco divulgada entre nós a que tem sido publicada no estrangeiro. É também nosso intuito mostrar a importância que lhe tem sido atribuída no contexto do ensino/aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira nos países de língua alemã, onde tem sido fruto de uma investigação sistemática e profusa no decorrer dos

últimos vinte anos, quer no âmbito de Alemão como Língua Estrangeira, quer no de Alemão como Língua Segunda. Fosse esta bibliografia menos vasta, poderia dar a entender um menor grau de importância e consequente ausência de investigação, a que se associaria uma falta de interesse, tanto nos países de origem da língua como entre os muitos germanistas que a utilizam como língua estrangeira.

Colocou-se a questão da limitação desta bibliografia no tempo, tendo nós optado por a iniciar em 1990, não só por esta data marcar o nascimento de uma Alemanha unificada, mas também porque se começa a verificar um maior envolvimento das entidades da Áustria e da Suíça no ensino do Alemão como Língua Estrangeira. É também a partir desta data que se pode considerar já definitivamente instalada a comunicação intercultural no ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente do Alemão, verificando-se o seu desenvolvimento extrapolado, como é disso exemplo a *interkulturelle Landeskunde*²³.

Incluiu-se uma ou outra obra anterior a esta data sempre que tal nos pareceu relevante, quer em termos de reforço das opiniões aqui veiculadas, quer no sentido de

²³ Cf. Müller-Jacquier que refere a propósito deste termo: “Er entstand erst in den 90er Jahren in Analogie zu Forderungen nach interkultureller Handlungskompetenz als Lernziel des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts” (2001:1230).

mostrar a acuidade e actualidade de teses já desenvolvidas anteriormente.

d) Considerando também a importância crescente dos meios informáticos na sociedade actual e os conhecimentos que a Internet nos permite desenvolver em termos dos conteúdos de *Landeskunde* e da comunicação intercultural, será igualmente abordada esta vertente. O objectivo é sensibilizar para o enorme potencial da *World Wide Web* no tratamento dos temas daquele âmbito o que constitui, sem dúvida, um contributo de grande importância. A nosso ver, a Internet também tem um grande significado como elemento de motivação para a aprendizagem e o ensino da língua estrangeira.

C. Estrutura do trabalho

Implicando a aprendizagem de uma língua estrangeira um contacto com uma outra cultura, a aprendizagem intercultural e a comunicação intercultural constituem-se sempre como partes integrais dessa aprendizagem, cuja essência é, nos termos do que consta nas teses ABCD²⁴, “nicht die

²⁴ Em Outubro de 1988 reúnem-se em Munique representantes dos então quatro países de língua alemã: Áustria(=A), República Federal da Alemanha(=B), Suíça(=C), República Democrática Alemã(=D). O grupo de trabalho assim constituído passou a chamar-se ABCD, e

Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen” (1990:60). Mas, tal como afirma Krumm, a aprendizagem e a compreensão interculturais não acontecem pelo simples facto de se aprenderem línguas; carecem de um treino objectivo das capacidades perceptivas para se aprender a ver as situações específicas da cultura estrangeira (1992:16). Esta especificidade está contida não só no aspecto semântico - o verdadeiro significado de um texto só se percebe conhecendo-se a realidade social que se esconde nas palavras - mas também na perspectiva que se tem do Outro, o que abrange preconceitos e estereótipos, não descurando o reflexo que o trabalho intelectual e emocional na aprendizagem do Outro têm na compreensão da nossa própria língua e cultura. Não pretendendo que este trabalho, tivesse um carácter apenas teórico, limitando-o à apresentação de um modelo abstracto, optámos por o alargar a uma componente prática, na medida em que didactizámos, a título exemplificativo, alguns dos temas propostos na matriz.

Esta matriz, proposta para os cursos do ensino superior universitário com a variante de Alemão, decorre de uma análise de pressupostos, dando origem posteriormente à referida didactização de alguns dos seus temas. Como con-

tinha como principal objectivo o de desenvolver teses sobre o papel

clusão, analisam-se os resultados que se pretendem obter em termos daqueles cursos, e das suas implicações a nível da didáctica e da formação de professores de Alemão.

Optámos por estruturar o trabalho, dividindo-o em duas grandes áreas: a primeira de cariz teórico e a segunda com uma forte componente prática, subdividindo-se estas em cinco capítulos, conforme a seguir discriminamos:

Na 1ª Parte, constituída por três capítulos, é feito o levantamento das situações existentes e, na 2ª Parte, composta por dois capítulos, é apresentada a matriz programática e exemplos didactizados, concluindo-se com a análise das suas implicações nos cursos de/e ensino do Alemão:

Cap.1 - Começar-se-á por delimitar e definir o actual conceito de cultura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira, uma vez que é esta a vertente do alemão que diz respeito aos falantes de português e aprendentes daquela língua fora do território em que ela é falada como língua materna.

A componente cultural será objecto de uma pequena resenha histórica sobre a evolução deste conceito, sobre a sua correlação com o termo “civilização” e sobre a diferente evolução destes conceitos fundamentalmente nos países de língua alemã. Esta resenha facilitará certamente a compre-

da *Landeskunde* no ensino de Alemão como Língua Estrangeira.

ensão das razões que, no contexto da aquisição da língua estrangeira, levam os conteúdos culturais a ter tratamentos diferenciados, desde a abordagem comunicativa, até à comunicação intercultural e à *interkulturelle Landeskunde*.

Cap.2 - Sendo o tema «cultura» muito abrangente e impossível de abarcar no seu todo em termos do ensino/aprendizagem de *DaF*, há que limitá-lo, entre outros, à importância que este tem no desenvolvimento da imagem cultural do aprendente da LE e, paralelamente, ao seu contributo para o desenvolvimento da identidade cultural do aprendente. Deste âmbito fazem parte também os interesses próprios das faixas etárias dos aprendentes, desde o seu envolvimento com as áreas de informática como parte das actividades de lazer, até aos envolvimento sócio-políticos, relações familiares, objectivos profissionais, identidade nacional, europeia e universal.

Cap.3 - Seguir-se-á uma terceira área com a análise dos actuais *Curricula* com o objectivo de salientar:

- ⇒ 1º- a sua abrangência em relação às análises e definições estabelecidas no primeiro e segundo capítulo no que concerne ao ensino básico e secundário e ao ensino superior, englobando a formação de professores;
- ⇒ 2º- em que medida se verifica a aplicação prática dos conceitos teóricos que lhe servem de base;

⇒ 3º- não se verificando esta aplicação, proceder-se-á a um levantamento de hipóteses que possam justificar este facto, consolidadas pela correspondente análise.

Cap.4 - Como resultado dos capítulos anteriormente apresentados, será estruturado o quarto capítulo, que consta da elaboração de uma matriz de conteúdos socioculturais referentes aos países de língua alemã, no seguimento da qual serão feitas sugestões para tratamento didáctico. Este tratamento exemplifica situações a nível da Alemanha, Suíça e Áustria - por nós designados países A-S-A, por analogia com o termo alemão D-A-CH-Länder -, que inclui vários meios de trabalho, dos quais destacamos a Internet.

Cap.5 - A referida matriz e a didactização surgem como propostas a ser consideradas para o ensino superior de alemão, no sentido de enriquecer os actuais *Curricula* na perspectiva da *Auslandsgermanistik*, no caso vertente, a Germanística em Portugal, com propostas inovadoras a nível da didáctica e da metodologia. Tal possibilitará uma actualização destas matérias, no sentido de desenvolver nos aprendentes competências cognitivas, comportamentais e de carácter pessoal, que lhes facultem uma melhor inserção nas sociedades e na vida profissional, muito especificamente como professores, do que decorrerá a conclusão deste trabalho.

1ª Parte

Capítulo 1. O conceito de cultura na aquisição da língua estrangeira

Nas últimas décadas, o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e, no caso vertente, de Alemão, tem passado por diversos métodos e/ou abordagens, destacando-se como mais recente a comunicação intercultural - cujos objectivos fizeram surgir por analogia, nos anos 90, a *Landeskunde* intercultural - que decorre de um aprofundamento e desenvolvimento das teorias da abordagem comunicativa.

A abordagem comunicativa, que tem como fundamentos linguísticos o alargamento do conceito estruturalista de língua à contextualização e à pragmalinguística, e como fundamentos pedagógicos a construção da identidade pessoal e o desenvolvimento de atitudes de tolerância, empatia e sociabilidade, implica o conhecimento do Outro. Deste fazem parte, de um modo mais restrito, o quotidiano do meio em que se insere, como sejam a vida familiar, social e profissional, os hábitos e costumes, e, de um modo mais alargado, as referências históricas, geográficas, artísticas, estéticas, políticas e religiosas, as tradições e outras que caracterizam o/os país/es cuja língua se está a aprender.

Este conhecimento, que implica ver o Outro a partir da sua perspectiva, tem um efeito catalisador, na medida em que fomenta um maior conhecimento de si próprio, abrindo-se não só ao conhecimento recíproco das sociedades em questão (a própria e a/s outra/s) mas, e fundamentalmente, à compreensão do agir dessas mesmas sociedades, de que resultará uma consequente alteração dos próprios pontos de vista.

O domínio destes objectivos a nível da LE constitui a competência comunicativa intercultural ou, como defendem alguns autores, ‘a competência comunicativa para situações interculturais’ (cf. Müller, 1992:140 e 2001:1231).

No contexto da didáctica da LE a partir da competência comunicativa, a componente cultural voltou pois, a ser plenamente assumida, criando o elo entre “sprachlich und landeskundlich orientierte[n] Unterrichtsbereiche[n]” (Müller, 2001:1231), residindo a principal dificuldade do seu tratamento na definição e delimitação do conceito de cultura, em termos de ensino da LE.

Gostaríamos de sublinhar que a elaboração e aprofundamento de teses sobre o(s) conceito(s) de “cultura” não constitui um objectivo na elaboração deste trabalho; pretendemos tão somente uma identificação daquele(s) conceito(s) e da sua função, uma vez que dele(s)

necessitamos no sentido de justificar a pertinência da sua inserção didáctica na aprendizagem de uma LE, nomeadamente o alemão. Este desenvolvimento será abordado fundamentalmente no contexto do espaço de língua alemã, não só por nele se inscrever a cultura alvo, mas também por ter sido neste espaço que se verificaram as principais transformações em relação a esses mesmos conceitos²⁵ e a sua apropriação em termos de metodologia para o ensino de alemão enquanto língua estrangeira e/ou língua segunda²⁶.

1. O conceito de cultura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira

Para melhor se compreender a actual abrangência de um conceito tão complexo e a sentida necessidade de que este conhecimento seja integrado no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, importa recuar um pouco no tempo, delineando, de uma maneira breve, os factores mais preponderantes que influíram nas transformações que o

²⁵ Este tema está amplamente desenvolvido na publicação *Sociedade e Culturas Alemãs*, de Alfred Opitz *et al.*, editada pela Universidade Aberta, 1998, Lisboa.

²⁶ Por língua segunda entendemos ser aquela em que é feita a socialização, ou seja, a que é falada/aprendida no estrangeiro fora do núcleo familiar. No caso vertente seria o alemão falado pelos estrangeiros que vivem nos países de língua alemã, cuja língua materna é outra.

conceito sofreu até chegar ao que actualmente é tido como mais adequado em termos psicológicos, sociológicos, antropológicos e políticos, e que conduziu à sua presente apropriação por parte da didáctica da LE.

As palavras “cultura” e “civilização”, que no séc. XVIII se confundiam, tanto no seu uso em alemão como em inglês²⁷, tiveram a partir do séc. XIX uma evolução diferente na língua alemã, consolidando-se como dois conceitos independentes em alemão, a partir do início do séc. XX: o termo *Zivilisation* compreendendo as estruturas técnicas, políticas e o trato social, sendo *Kultur* a expressão dos valores interiores através da Arte e da Literatura. É a partir de finais do séc. XX, em grande parte devido à sociedade multicultural que se desenha na Alemanha, que voltam a registar-se alterações a estes conceitos no sentido de lhes retirar a carga xenófoba e de superioridade étnica europeio-cristã, ao mesmo tempo que se lhes subtrai o carácter antagónico, imprimindo-se-lhes antes um carácter complementar ao uni-los num conceito mais vasto de cultura.

²⁷ Cf. Opitz *et al.*, (1998:61).

1.1. Etimologia e origem/evolução dos conceitos de *Kultur e Zivilisation*

1.1.1. *Kultur*

Palavra de origem latina (lat. cultura), cultura aplica-se primordialmente para designar o cultivo da terra, tendo este conceito sido posteriormente utilizado metaforicamente para designar o ‘cultivo’ do espírito - *cultura animi* -, expressão usada primeiro por Cícero e depois por Horácio, por oposição ao estado de barbárie. Já na Idade Média o termo cultura surge alargado ao sentido de cuidados e veneração, culto, e não tanto como uma definição (cf. Redder/Rehbein, 1987:7), sendo com base naquele conceito, culto, que se desenvolve em França.

É, no entanto, no séc. XVIII que o termo cultura passa a designar tanto o domínio de técnicas, meios e conhecimentos práticos que possibilitam o controlo da natureza, como construção social, modo de vida e melhoria de costumes (cf. Nünning, 1998: 290ss.). Em simultâneo, este termo engloba também os conceitos franceses de *politesse* e *humanité*, sendo nesta acepção que, no início do séc. XVIII, é adoptado na Alemanha:

Como termo que se aplica às sociedades humanas e à história, cultura parece ser posterior a 1750 e surge, primeiro, em língua alemã, onde se fixa, em certos campos, à volta de 1850. Este significado universaliza-se a partir de 1871, com a publicação da obra clássica de Taylor, *Primitive Culture* (Antunes, 1999:39).

Moses Mendelssohn (1729-1786), na sua definição de *Bildung*, utiliza o conceito de *Kultur* e de *Aufklärung*, assinalando neste termo a existência de uma vertente teórica na medida em que se caracteriza pela reflexão, e acentuando em “cultura” o seu carácter social, que se manifesta nas actividades culturais, conferindo-lhe uma vertente predominantemente prática:

Bildung zerfällt in Kultur und Aufklärung. Jene scheint mehr auf das Praktische zu gehen: auf Güte, Feinheit und Schönheit in Handwerken, Künsten und Geselligkeitssitten (objektive); auf Fertigkeit, Fleiß und Geschicklichkeit in jenen Neigungen, Triebe und Gewohnheiten in diesen (subjektive) [...]
Eine Sprache erlanget Aufklärung durch die Wissenschaften und erlanget Kultur durch

gesellschaftlichen Umgang, Poesie und Beredsamkeit” [...] (*apud* A. Opitz et al., 1998: 62)
(sublinhado nosso).

Aqui, “cultura” aponta para um conjunto de fenómenos dos quais fazem parte os hábitos e costumes, a vida em sociedade, as artes, o ser e o estar, conteúdos que, como se verá mais adiante, serão recuperados e voltarão a integrar, em finais do séc. XX²⁸, o que actualmente se denomina conceito alargado de cultura.

O termo *Bildung*, significando algo de mais elevado e mais íntimo, que forma a índole da qual decorre o reconhecimento intelectual e o esforço moral, moldando o carácter e apurando a sensibilidade, é uma constante nos pensadores alemães do séc. XVIII, que o desenvolvem como uma manifestação de identidade, opondo-o aos termos *Kultur* e *Zivilisation*, representantes da então hegemonia francesa e inglesa.

Herder, que chama a atenção para as culturas específicas e o direito que estas têm de ser ouvidas, acrescenta ao conceito de “cultura” uma dimensão de

²⁸ Cf. *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, Texto Editora, que define a palavra “cultura” como sendo: “[...](Al. *kultur*), desenvolvimento intelectual, saber; utilização industrial de certos produtos naturais; estudo, elegância, esmero; conjunto de padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade; civilização”, (1995:432).

desenvolvimento, alargando-o do indivíduo aos povos e à própria Humanidade. O conceito de *Bildung* continua, no entanto, a ser o ponto fulcral, ao qual ele atribui uma função de desenvolvimento, na medida em que se parte do estágio de pouco culto para o de altamente culto (cf. Redder/Rehbein, 1987). Ainda segundo estes autores, é com base nesta interpretação de Herder, que torna “cultura” num “*Seinsbegriff*” (*ibid.*:8), que se desencadeiam as discussões dos séculos XVIII e XIX em torno deste conceito, e é este que caracteriza a evidência das Ciências Culturais Comparativas (Humbolt e Wundt), da Antropologia e da Etnografia até à Etnologia dos nossos dias:

Die Aspekte der Ganzheit oder Gesamtheit einer “Kultur” und die Vorstellung vom natürlichen zyklischen Entstehen und Vergehen von “Kulturen”, wie sie sich in den Kulturwissenschaften und den Kulturkreislehren im 20. Jahrhundert niederschlagen, scheinen uns auf dies Konzept bei Herder zurückzuverweisen (Redder/Rehbein, 1987:8).

A utilização não diferenciada dos termos *Kultur* e *Zivilisation* perdurará, no entanto, por todo o séc. XIX,

abrangendo o saber, a arte, a indústria, a vida política, social e económica e até religiosa, sendo somente nos finais do século que se acentua a sua diferenciação, restringindo-se o primeiro termo às manifestações de arte e ciência enquanto resultados (através dos quais se acede à *Bildung*), e o segundo ao mundo do materialismo, à técnica, ao conforto, às estruturas políticas (cf. Altmayer, 1997:2).

A palavra *Kultur* que se estabelece então no espaço alemão passará a referir uma actividade intelectual do espírito, produtora de um resultado, excluindo-se dela tudo aquilo que se insira no âmbito social, económico, político e material, características que integrarão por sua vez o conceito de *Zivilisation*.

A oposição entre *Kultur* e *Zivilisation* será anunciada por Immanuel Kant (1728-1804), ao afirmar que o progresso da humanidade se faz por uma via que conduz da civilização, à moralização, através da cultura. Retomando a crítica da civilização iniciada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Kant indaga das razões de mal-estar na mesma, para opor o estágio de cultura ao de civilização (Opitz *et al.*, 1998:62).

Para esta cisão terá certamente contribuído o facto de a burguesia alemã instruída estar fora do ciclo de decisões políticas e económicas, que eram atribuições da nobreza. Esta burguesia, que, trabalhava para a corte e de quem, portanto, dependia, tentava exercer a sua influência pela vertente intelectual, ignorando o lado material ainda conotado com a palavra *Kultur*.

A divisão dos termos *Kultur* e *Zivilisation* começa a tomar forma em finais do séc. XVIII, ao acentuar-se o carácter normativo de “civilização” em detrimento da sua universalidade, configurando-se estes termos como conceitos autónomos a partir de finais do séc. XIX, e acabando a distinção por se consolidar no séc. XX.

1.1.2. *Zivilisation*

Antunes (1999) refere o termo civilização como “palavra de formação relativamente moderna [...] mas de raiz latina: *ciulis*, *ciuis*. Segundo a etimologia, designa, portanto a ‘acção de tornar civil’” (*ibid.*:40), implicando um processo de aperfeiçoamento. Em termos de nações, estas são consideradas ‘civilizadas’ quando atingem um grau de aperfeiçoamento tal que lhes permite constituir um legado universal para a humanidade (cf. Opitz et al., 1998:56).

À época da expansão romana, tornou-se necessária a criação de uma norma que permitisse aos romanos dominar os povos conquistados, impondo a sua civilização, o que abrangia tanto os aspectos materiais, políticos e económicos como as realizações artísticas e filosóficas (cf. Opitz et al., 1998:58).

O termo civilização desenvolve-se posteriormente no âmbito da língua francesa, surgindo pela primeira vez no contexto sócio-cultural e histórico-cultural em 1766. Aqui significava o primado da vida em comunidade sobre a vida solitária; o primado da vida na cidade sobre a vida no campo; o primado do homem polido pelo convívio social e a cultura sobre o bárbaro ou o selvagem, tendo o termo começado a ser utilizado no sentido etnográfico no início do século seguinte, referindo “la civilisation des sauvages” (Antunes, 1999: 40).

A palavra civilização remete para uma situação política e histórica da Europa em relação aos povos dos outros continentes que esta colonizava, povos por ela considerados primitivos e selvagens com um grau de desenvolvimento inferior ao seu e incapazes de qualquer progresso. Esta norma que opunha o homem ‘civilizado’ ao ‘selvagem’, cataloga este último de diferente e implicitamente de inferior, estando o seu grau de evolução também ligado ao seu com-

portamento que, sendo diferente, é considerado inadequado face às regras vigentes nas sociedades dos países europeus:

A civilização diz respeito não tanto a um indivíduo ou a um país, como à sociedade em que aquele se insere ou a que este se reporta: ser-se ou não «civilizado» depende não só da aceitação e interiorização dessas normas, mas igualmente da adequação entre as mesmas e a sociedade (Opitz *et al.*, 1998:57).

As conotações de progresso enquanto bem-estar social e material, estabilidade política e convivência pacífica, aliadas a conceitos de cortesia, polimento e boas-maneiras, ou seja, ao modo de se comportar em sociedade, características atribuídas a partir do séc. XVIII à palavra civilização (cf. Opitz *et al.*, 1998:56), determinaram, por parte da Europa, representada sobretudo pela França e Inglaterra, principais potências colonizadoras, uma posição de superioridade face aos países não-europeus. Esta posição é, em grande parte, reforçada por uma realidade colonial que impunha àqueles povos a assimilação²⁹ destas regras e valores para que pudessem ser considerados ‘civilizados’ e assim aceites na socie-

²⁹ Assimilação, segundo S. Bochner (1982:27), é a rejeição da cultura de origem e adopção da segunda cultura, com a consequente perda da identidade étnica.

dade ‘civilizada’. Concomitantemente surge este conceito aliado a nação, no sentido do seu grau de desenvolvimento material e social nos termos do anteriormente definido, por oposição às sociedades ‘primitivas’.

Este dualismo não só serve como modo de avaliar, valorizar um outro diferente e implicitamente inferior, mas cumpre uma função identificadora essencial: o outro diferente ou inferior [...], constitui um ponto de referência comum para aquele que assim nomeia e rejeita (Opitz *et al.*, 1998:57).

Elias (1997:I) vê no conceito de *Zivilisation* a expressão de auto-consciência, de identidade nacional, caracterizando o que torna as nações singulares e de que estas se orgulham:

Durch ihn sucht die abendländische Gesellschaft zu charakterisieren, was ihre Eigenart ausmacht, und worauf sie stolz ist: den Stand *ihrer* Technik, die Art *ihrer* Manieren, die Entwicklung *ihrer* wissenschaftlichen Erkenntnis oder *ihrer* Weltanschauung und vieles andere mehr (*ibid.*, 1997:89s.).

Para a Alemanha do século XVIII, onde se começa a contestar a hegemonia francesa e inglesa e o respectivo modelo eurocêntrico, rejeita-se o conceito de “civilização” consagrado naquelas línguas como sendo a representação da própria Nação, símbolo do progresso do ocidente e da própria Humanidade, o que os alemães, numa conotação depreciativa, associam a superficialidade, artificialismo e materialismo.

Contrapõe-se a este um conceito alemão de *Kultur*, definido como o conjunto das manifestações intelectuais e artísticas de um povo, enquanto *Zivilisation* se considera o progresso nos costumes e nas condições de vida de um povo geradas pela técnica e pela ciência³⁰.

Die deutsche Antithese «Zivilization und Kultur» steht nicht für sich; sie gehört in einen größeren Zusammenhang. Sie ist ein Ausdruck des deutschen Selbstbewußtseins. Und sie weist hinter sich zurück auf Unterschiede der Selbstlegitimierung, des Gepräges, des gesamten Verhaltens zunächst vorwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, zwischen bestimm-

³⁰ Na edição de 1968 do *Wahrig Deutsches Wörterbuch* (Bertelsmann Lexikon-Verlag: Gütersloh), surge como definição de *Zivilisation*: “die technisch fortgeschrittenen, verfeinerten äußeren Formen des Lebens u. der Lebensweise eines Volkes, im Unterschied zur Kultur [zu zivilisieren]“ (*ibid.*:4113).

ten deutschen Schichten, dann zwischen der deutschen Nation und anderen Nationen (Elias, 1997:I,131).

Como já foi referenciado atrás, o processo de separação dos termos *Kultur* e *Zivilisation* então iniciado tem a sua plena realização no início do século XX. Estes conceitos são no entanto sujeitos a reinterpretações marcadas pelo forte nacionalismo e grande xenofobia que deram origem às duas grandes guerras.

Nas suas reflexões sobre o conceito de cultura, Wild (1992) começa por precisar o conceito de civilização, considerando que, aquilo que caracteriza a diferença conceptual de civilização e cultura, não é separável na vivência quotidiana. Para este autor, designa-se por civilização o conjunto de manifestações da vida humana, ao qual ele atribui um carácter dinâmico donde decorre que, todos os conceitos ligados a civilização têm de ser forçosamente conceitos que envolvem um processo:

Die als Zivilisation bezeichnete Gesamtheit der Lebensäußerungen ist ein *dynamisches* Gefüge, das der - langsamen oder raschen - Veränderung in der Zeit, dem sozialen und historischen Wandel, unterworfen ist. Dies verlangt, daß

alle Begriffe, mit denen zivilisatorische Gegebenheiten bezeichnet werden, Prozeßbegriffe sein müssen (*ibid.*:352).

Neste contexto, o conceito de cultura surge como uma dessas manifestações da vida humana, delas diferindo - embora com elas interaja -, na medida em que integra as componentes simbólicas, devendo a cultura ser constantemente entendida como um processo e não como uma colectânea de factos estabelecidos (*ibid.*, 353).

Decorrente do princípio teórico de civilização, impõe-se a questão de saber quais as funções que a cultura desempenha, enumerando Wild, para além do agir cultural do âmbito específico da literatura, fundamentalmente três:

- A harmonização da vida em sociedade - que depende das relações com os meios de produção, do entendimento das pessoas e das relações de poder -;
- O estimular de conexões entre diversas manifestações - o que acontece através de actos simbólicos-;
- O desencadeamento do processo de identidade(s) – identidade que não se reduz à identidade-Eu, mas cujas declarações na primeira pessoa são dependentes da identificação com outras pessoas, ou seja com a identidade-Nós. Tal implica que cada manifestação individual em si, como

expressão de identidade, tem um carácter social ou colectivo.

[...] zum anderen wird es möglich, in der Analyse individueller Handlungen kollektive Gegebenheiten zu erkennen, etwa die für eine bestimmte Zivilisation zu einem bestimmten Zeitpunkt spezifische psychische Struktur, die ihren Angehörigen gemeinsam ist, oder die gleichfalls allen Angehörigen einer Zivilisation gemeinsamen Wahrnehmungsweisen, Einstellungen oder Überzeugungen (*ibid.*:356).

Esta abordagem dos conceitos de *Zivilisation* e *Kultur*, diferencia-se por considerar não a cultura mas sim a civilização - por oposição a natureza -, o conjunto das manifestações vivenciais do indivíduo, destacando-se a cultura como uma das dessas manifestações.

2. De *Kulturkunde* a *Landeskunde*

A apropriação e utilização étnico-nacionalista do conceito de cultura feita pelo III Reich, marcando as diferenças no sentido de glorificar a nacionalidade alemã e reduzindo os múltiplos aspectos sociais, levou a que o seu

tratamento no âmbito do ensino da LE a partir do fim da guerra desencadeasse uma forte discussão sobre a sua inserção curricular enquanto *Kulturkunde* - termo usado naquele contexto desde o início do século -, tendo havido a proposta de que esta designação fosse substituída por *Gegenwartskunde*. Desta discussão resultou ainda a rejeição de qualquer tipo de texto que visasse uma formação política, privilegiando-se os textos literários.

A perspectiva de *Kulturkunde* virada para as ciências histórico-filosóficas começou a ser desmontada a partir dos anos sessenta do séc. XX, em grande parte devido às movimentações políticas e sociais como resultado da actuação dos jovens que, nos EUA e na Europa contestavam a sociedade estabelecida, questionando-se sobre os fundamentos da sua cultura ou civilização. É disto exemplo o movimento *Hippie*, que, rejeitando a sociedade burguesa e o Estado que ela representava, apelava à ‘paz e ao amor’, ao mesmo tempo que se ia desenvolvendo uma forte oposição à guerra do Vietname, e que, influenciando a Europa, acabou por co-habitar com a revolução estudantil de Maio de 68 em Paris. Todos estes factos tiveram uma forte repercussão no meio universitário alemão, e estenderam-se à sociedade em geral, tendo a Alemanha experimentado grandes transformações tanto a nível social como político.

O suporte teórico que fundamentava estas manifestações foi, em grande parte, provido pelas teorias desenvolvidas por autores como Herbert Marcuse, crítico da sociedade burguesa capitalista, que, analisando a cultura de um ponto de vista marxista, a interlingava com modelos freudianos de pulsões (cf. Nünning, 1998; Opitz *et al.*, 1998), e Max Horkheimer e Theodor Adorno, que, demonstrando como a cultura se submetia ao mundo material, criticavam a ‘indústria da cultura’ e a ‘cultura de massas’. Foi fundamentalmente a partir desta época que passaram a ser consideradas manifestações de uma cultura as estruturas sociais, a habitação, os comportamentos, os tipos de linguagem, os usos e costumes, as chamadas «subculturas», a vida intelectual e a vida artística. A tendência que aqui se verificava era a de que se diluíssem as marcantes características que cavavam um fosso entre a cultura de elite e a cultura popular.

Com as transformações sócio-políticas daqui decorrentes, a perspectiva da *Kulturkunde*, ainda marcante nos anos 60, sofreu necessariamente uma viragem, deixando o âmbito das ciências histórico-filosóficas para transitar para o das ciências sociais, agora com a designação de *Landeskunde*.

Na mesma linha dos autores atrás mencionados e considerado representante da segunda geração da *Frank-*

*furter Schule*³¹ - tendo alguns deles constituído a primeira geração -, surge Jürgen Habermas, que, entre outros aspectos, analisa a essência e as manifestações da cultura de massas.

A sua obra *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981), na qual defende que a sociedade é um conceito de dois planos unidos pelos paradigmas do mundo vivencial (*Lebenswelt*) e do sistema através do agir comunicativo, influenciou significativamente o debate que se gerou em torno da didáctica comunicativa e da didáctica de *LK* na década de oitenta, na Alemanha. A teoria sobre o agir comunicativo proporciona aos defensores do ensino de *Landeskunde* no contexto das línguas estrangeiras a legitimação para a sua integração didáctica, na medida em que define os pontos de ligação entre a teoria da comunicação e a teoria da sociedade (cf. Melda, 1987).

Para que o processo de compreensão se desenvolva, tem de estar assegurado o conhecimento suficiente dos modelos de significação resultantes do mundo vivencial, o que se torna ainda mais evidente quando se confrontam dois mundos vivenciais de nacionalidades diferentes. Na

³¹ Nome que se institucionalizou a partir dos anos 50, designando um grupo de investigadores das áreas da filosofia e sociologia que se formou nos anos 30 em torno de M. Horkheimer no *Frankfurter Institut für Sozialforschung*, cujas teorias se desenvolviam essencialmente a partir dos conceitos de Karl Marx e Sigmund Freud (cf. Nünning, 1998:161).

sequência do “stillen Paradigmawechsel in den Geisteswissenschaften” de que fala Hansen (1993a), estudos levados a cabo por sócio, etno e psicolinguistas conduziram também ao reconhecimento de que o saber colectivo de fundo e de contexto, de ouvintes como de falantes, determina grandemente a interpretação das suas manifestações.

O conceito de *Landeskunde*, que começou por englobar a mera informação sobre a/s sociedade/s, foi, nos anos 70, objecto de uma mudança radical na medida em que o conceito de cultura passou a ter novas definições: eliminando-se a dicotomia entre *Kultur* e *Zivilisation*, passou a considerar-se o sentido alargado de cultura, baseada no saber colectivo, como sendo: “alle Lebensbereiche, -gewohnheiten und -äusserungen zwischenmenschlicher Beziehungen” (Bettermann, 2001:1215) ou, segundo Lüsebrink:

Gesamtheit der symbolischen Kommunikationsformen und -medien einer Gesellschaft, in denen sie sich verständigt, selbst darstellt, repräsentiert, Vorstellungsmuster, ästhetische Geschmacksmuster, Lebensstile und Rollenbilder entwickelt (*apud* Hoffmann, 1998:376).

Em termos de didáctica da *LK*, este conceito é considerado de um modo mais abrangente, porquanto não só se deve conhecer e perceber a outra sociedade de acordo com a mentalidade colectiva que a caracteriza - e não à luz dos valores da sociedade de origem do aprendente - (cf. Hansen, 1993a:111), como ainda se defende que a *LK*, além do carácter informativo, deve, fundamentalmente, visar a sensibilização e o desenvolvimento de capacidades e estratégias no relacionamento com as culturas estrangeiras. A partir desta perspectiva podem reconhecer-se os preconceitos e chavões, criando-se, em simultâneo, uma tolerância crítica (cf. ABCD-Thesen, 1990).

O facto de o conceito de cultura passar a albergar tudo aquilo que se considera uma manifestação do ser humano, desde a esfera intelectual à esfera manual, passando pela cultura popular, subculturas e quotidiano das sociedades com todos os seus símbolos e rituais, obriga a uma delimitação temática no seu tratamento a nível do ensino da língua.

Começando por ter de se identificar o tipo de conhecimentos necessários, por um lado, para que situações de comunicação sejam bem sucedidas e, por outro, para que o indivíduo se saiba orientar e ter as atitudes adequadas

no(s) país(es) da língua alvo, torna-se determinante que seja tratada a cultura do quotidiano - *Alltagskultur*-.

2.1. *Alltagskultur* (Cultura do quotidiano)

O facto de se existir como ser humano determina que haja necessidades básicas, desde a alimentação até ao perpetuar da espécie, cuja satisfação condiciona o dia-a-dia do ser humano. A diferença fundamental entre os indivíduos ou as diferentes culturas em que estão inseridos não reside no facto de estas necessidades não serem comuns, mas antes no modo como essas necessidades são satisfeitas. O mundo do Outro não é verdadeiramente diferente do nosso, apresenta-se tão somente sob formas diferentes.

As interpretações subjectivas da realidade constroem-se através de actos de fala com outras pessoas, com base no saber comum das respectivas sociedades, ou seja, com base no conjunto de conhecimentos que o indivíduo possui e sem os quais não é possível estabelecer-se a comunicação. Deste saber comum fazem parte as regras sociais, o conhecimento e interpretação de factos, o significado de palavras, gestos e até mímica.

Tanto a comunicação do dia-a-dia como a literária e a científica se constituem a partir deste saber comum,

influenciando-se mutuamente. A posição social e da condição de vida do indivíduo determinam a linguagem que este utiliza e com a qual compreende e cria a sua realidade.

Neste sentido, é importante que o aprendente da LE reconheça que falar é um agir social no qual ele estabelece determinadas relações com outras pessoas, sendo responsável por aquilo que faz.

Este saber comum em todas as suas vertentes é, geralmente, um pressuposto evidente para o falante que estabelece uma comunicação, partindo do princípio de que é correctamente compreendido pelo Outro: que uma saudação é feita, por exemplo, através de um inclinar de cabeça e não de um aperto de mão, ou que a pontualidade social não é relevante, ou que a forma de tratamento adequada para as senhoras é o nome próprio e não o apelido. Constata-se, no entanto, que nem todo o saber comum tem um carácter evidente: a comunicação baseia-se em ‘saber’, mas também muito em suposições. Existem nas interacções vários tipos de suposições como, por exemplo, a honestidade e a lealdade, ainda que seja do domínio geral que nem todas as pessoas possuem estas características. Na comunicação, o falhar de suposições ou de saberes considerados evidentes pode conduzir a mal-entendidos, rejeições, ‘incompreensíveis’ afastamentos e intolerâncias que não

raras vezes podem provocar perturbações do foro psicológico ou choques emocionais. A sensibilização para os conceitos do quotidiano que devem ser trabalhados nos seus aspectos fundamentais e nas suas particularidades culturais deve ter em atenção que os aspectos cognitivos só por si não são suficientes; há que ter em conta igualmente os aspectos afectivos, o que nos conduz ao conceito de *Fremdverstehen*.

2.2. *Fremdverstehen*

O que é diferente daquilo a que se está habituado ou se conhece, não nos sendo familiar, é-nos estranho, provocando, em muitos casos, uma atitude de distanciamento, de reflexão ou mesmo de incompreensão, mas noutros, um incitamento à compreensão, ao diálogo. Do ponto de vista ontológico nada é estranho em si, sendo-o no entanto, em relação a nós próprios, quando confrontados com o que não conhecemos, ou seja, é a partir da nossa perspectiva que algo ou alguém é qualificado de estranho. Todos somos prisioneiros de determinados esquemas de pensamento e pontos de vista, movimentando-nos dentro dos nossos próprios limites e valores fortemente determinados pela(s) cultura(s) em que nascemos, crescemos e vivemos.

Bredella/Christ (1995:8-19) não aceitam que o conceito associado à palavra *Fremdverstehen* seja a compreensão do Outro por meio de empatia e projecção, considerando este conceito muito redutor na medida em que, se assim fosse, a compreensão não passaria de uma redução do outro a nós próprios. Para que se produza compreensão há que acrescentar-se o diálogo:

Wenn wir einen anderen verstehen, dann fühlen wir uns nicht als ein isoliertes Ich in ein anderes isoliertes Ich ein, sondern wir kommunizieren miteinander. Es handelt sich um ein Zerrbild des Fremdverstehens, wenn wir es auf Einfühlung eines einsamen Subjekts in ein anderes einsames Subjekt reduzieren und die Kommunikation mit dem anderen außer acht lassen (*ibid.*:8).

Do mesmo modo estes autores opõem-se à corrente que defende a impossibilidade de se compreenderem outras pessoas e outras culturas, argumentando que, ao tentar introduzir-se este fosso exterior entre diferentes culturas, se corre o perigo de internamente se nivelarem todas as diferenças existentes entre os membros de uma mesma cultura, podendo um deles representar o todo, e, por outro lado, cimentar uma

discriminação em relação ao Outro, fechando-o na sua identidade cultural e étnica.

Nach hermeneutischer Auffassung verstehen wir uns nicht deshalb, weil wir ein identisches Wesen besitzen, sondern weil wir mit dem anderen in einen Dialog treten können (*ibid.*, 1995:9).

Estabelecendo-se o processo de aproximação necessário para que se compreenda o Outro, aquele que nos é estranho, torna-se necessário avaliar os nossos próprios pontos de vista e as nossas limitações, reflectindo sobre as representações que nos são familiares. Este processo de reflexão implica igualmente que muitas situações comecem a ser consideradas a partir de uma outra perspectiva: Kaltenbach (1996) aplica uma outra dimensão ao *Fremdverstehen*, ao postular não só o diálogo como também a auto-reflexão sobre os próprios valores, sobretudo no que consiste em desenvolver a capacidade de se ser crítico em relação a esses mesmos valores e aberto à alteração dos próprios pontos de vista. A construção do saber em relação ao Outro constitui, desde logo, uma aproximação à perspectiva deste, mas só se pode considerar construtiva na medida em

que contribuir também para o enriquecimento humano do próprio indivíduo:

Dieses Wissen kann aber nur dann konstruktiv zum Tragen kommen, wenn dieser Prozeß begleitet wird von einem Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die eigene Person. Hier geht es um die Einsicht, daß Verstehen keineswegs nur ein auf den anderen gerichteter Prozeß ist, sondern sich immer auch und gerade rückbezieht auf eigene Standpunkte und vertaute Auffassungen, auf die Beschränkungen des eigenen Weltbildes (*ibid.*:2).

Considerando que um dos principais objectivos do ensino da LE se caracteriza por permitir o entendimento entre pessoas de diferentes línguas maternas, a transmissão do conhecimento sobre o mundo do Outro não pode deixar de ser uma das suas funções propiciando que sejam entendidos os seus comportamentos e pontos de vista a partir do respectivo enquadramento cultural, o que é fundamental.

2.3. Análise crítica do quadro conceptual

No contexto da aprendizagem da LE, as questões que se levantam quanto ao haver ou não necessidade de entender a cultura do Outro, ou mesmo a total impossibilidade de a entender, ou ainda compreendê-la, entendê-la e aceitá-la ou não, ou entendê-la tendo como ponto de partida a auto-reflexão, o reconhecimento e a disponibilidade para conversar (cf. Bredella, 1993; Bredella/Christ, 1995; Kallenbach, 1996), são questões certamente pertinentes com as quais qualquer docente ou aprendente consciencioso se defronta e é confrontado. Considerar que estas representam mais um obstáculo à aprendizagem da LE parece-nos manifestar uma recusa ou uma falta de abertura para com o Outro, tanto a nível afectivo como cognitivo. A questão fundamental parece-nos residir no facto de todos estes conceitos e princípios deverem fazer parte da educação e instrução de todos. Uma vez adquiridos no contexto geral, seriam reforçados através da aprendizagem da LE. O mesmo se aplica aos princípios defendidos por Kallenbach, que sendo, indubitavelmente, muito nobres e, como tal, também muito exigentes, deveriam acompanhar o ser humano desde o início do seu confronto com o mundo que o rodeia, ou, mais especificamente, a partir do momento da sua escolarização.

Aprender uma LE é aprender a conhecer os falantes nativos desta língua, o que implica conhecer aquilo que os envolve e que deles faz parte, tanto em termos pessoais, como ambientais e históricos. Neste sentido, conhecer-se o Outro pode ser utilizado tanto para dele aprender, como para o dominar, tudo dependendo da perspectiva ou, se se preferir, dos objectivos que determinam essa aprendizagem ou da aplicação que se faz do conhecimento adquirido. Parece-nos que no contexto de ensino/aprendizagem da LE, independentemente de também se pretender que este seja um meio de entendimento entre os povos, o conhecimento do Outro desenvolve uma motivação psicológica que facilita e estimula a aprendizagem da LE. Deste modo, não há lugar a que, neste contexto, os conteúdos culturais possam ser considerados mais um obstáculo, pois são precisamente eles que constituem a essência da língua e, sem eles, a comunicação não pode acontecer.

No caso específico da língua alemã, cuja aprendizagem surge sempre associada a um alto grau de dificuldade, impõe-se uma desmitificação que se conseguirá precisamente, a partir do conhecimento do Outro, quer através do seu quotidiano, quer das suas outras características culturais, o que, conduzindo a uma auto-

reflexão, ajudaria a modificar os próprios pontos de vista, também no sentido de abolir preconceitos e ideias feitas.

O conhecimento do Outro através da aprendizagem da LE leva a entendê-lo e/ou compreendê-lo, sendo um facto que aceitá-lo já implica um envolvimento emocional que não pode ser trabalhado unicamente no contexto escolar. Neste processo estão envolvidos outros factores determinantes tais como a família, o meio social, a comunicação social, nomeadamente a televisão, e políticas partidárias e governamentais que valorizem, defendam e respeitem o pluralismo cultural, criando o ambiente emocional propício para a aceitação do Outro com as suas características específicas.

Considerando a aquisição de saber sobre o mundo do Outro indissociável do ensino da LE, e constituindo este, como já foi referenciado, um dos seus objectivos, está-se no âmbito da *Landeskunde*, cuja essência é constituída pela cultura, e caracterizada por estabelecer a correlação entre aquisição linguística e conhecimento cultural associado à sua compreensão.

3. De *Landeskunde* a *Landeskunde* intercultural

A *LK* não tem estado imune às mudanças epistemológicas que têm influenciado o pensamento

contemporâneo, pelo que as abordagens de que tem sido objecto variam continuamente. Nos finais dos anos 80 do séc. XX, o grupo de trabalho ABCD desenvolveu uma série de teses a este propósito que têm sido desde então a base sobre a qual se têm estruturado todas as propostas de tratamento desta área do saber. Começam desde logo por preconizar que haja uma relação de equilíbrio na apresentação das Sociedades que têm como língua materna o alemão, ou seja, a Áustria, Alemanha(s)³² e Suíça, não esquecendo igualmente Lichtenstein. Mas, pelo facto de cada um destes Estados ser também caracterizado por uma grande diversidade interna, optou-se por deles se falar em termos de regiões e não de países de língua alemã:

ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, dass sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche histo-rische, politische, kulturelle und sprachliche Entwick-

³² Quando se iniciaram os trabalhos deste grupo, ainda existiam as duas Alemanhas representadas no grupo ABCD. Apesar da unificação, a temática sociocultural continua, no entanto, a ser tratada em separado, porquanto, o Grupo, é de opinião que as estruturas da antiga RDA ainda continuarão a marcar o seu quotidiano, a sua produção artística, literária, política, etc., por longo tempo.

lung auszeichnen (ABCD-Thesen:1990, These 15).

Na sequência do anteriormente referido, a questão sobre o que representa afinal tanto o conceito como os conteúdos de *Landeskunde* na década de noventa, começará pela definição extremamente lata de Pauldrach (1992) como abrangendo esta: “alle Äußerungen einer Gesellschaft und beschränkt sich nicht auf solche einer wie auch immer definierten “hohen Kultur”” (*ibid.*:5). Parafraseando Simon-Pelanda (2001a), *LK* é um termo que abrange todos os temas e referências socioculturais, significando sociocultural:

die Fähigkeit, die individuellen, sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen der fremden Sprache und den Alltag der Muttersprachler wahrzunehmen und zu verstehen (*ibid.*:41).

Na falta de delimitação ou *Grenzenlosigkeit* da inicial definição³³ residia a dificuldade do tratamento de *LK* no

³³ A crítica que muitas vezes é feita à abrangência deste conceito (cf., p.ex., Ribeiro/Ramalho, 1998-99) deve-se, segundo Simon-Pelanda (2001a), não tanto à dimensão do significado ou à metodologia, mas sobretudo ao próprio nome de *Landeskunde*. *Cultural Studies*, *Area Studies* ou *Culture Learning*, *civilisation* ou *culture étrangère*, são muitos dos nomes utilizados para designar o mesmo objecto de investigação nos diversos países de língua inglesa

âmbito do ensino de alemão, pelo que, na década de 90 se optou por, seguindo-se o princípio da aula centrada no aluno, estabelecer que seriam os interesses deste que determinariam os conteúdos a ser tratados. Competiria depois ao docente desenvolver uma rede de temas a partir daqueles interesses, abrangendo todos os países, ou regiões, de língua alemã, focando as diferenças que os caracterizam:

Deutsch als Fremdsprache bedeutet, Verschiedenheit zum Thema zu machen, das, was uns von anderen unterscheidet, ebenso wie das, worin wir, z.B. wir Deutschsprachigen, uns untereinander unterscheiden: Verschiedenheit in der Sprache, Verschiedenheit im kommunikativen Verhalten und Verschiedenheit in den Bedingungen, unter denen sich unsere Sprache und unser Kommunikationsverhalten entwickeln (Krumm, 1998a:526).

Na formação do jovem adulto enquanto estudante, os programas escolares determinam, em função do nível de escolaridade, a aprendizagem de conteúdos que se presumem necessários ao seu desenvolvimento cognitivo e cultural

e francesa, verificando-se, entre nós, a tendência para, a nível do ESUP se optar pela tradução do termo mais usado nos EUA - Estudos

enquanto cidadão do mundo, consolidando, em simultâneo, a sua identidade nacional e individual. Estes saberes, fazendo parte, por um lado, dos *Curricula* em geral, devem também constituir os conteúdos da LE, onde serão tratados a partir de uma outra perspectiva, ou seja, não somente como uma mera apresentação de factos, mas antes como um ‘saber social’ cujo objectivo compreenda a interpretação e o conhecimento do efeito desses mesmos factos para a sociedade a que dizem respeito, não deixando igualmente de considerar o seu significado para os falantes de outros idiomas:

[...] eine Landeskunde, die über dieses Faktenwissen hinausgeht bzw. die es aufbauend auf die mitgebrachten Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden entwickelt. Die Sensibilisierung für kulturelle Verschiedenheit und das Vermitteln von Fakten, um diese Verschiedenheit verstehen zu können, ergänzen sich und sollten nicht als einander ausschließende >Ansätze< gesehen werden. (Krumm, 1998a:527).

Culturais -, e a nível do EBS, ou, em alemão, *Landeskunde* ou, em português, Sociocultural.

Poder-se-á dizer que a grande viragem que se verificou no tratamento dos temas socioculturais foi a introdução do factor sensibilização para a diversificação cultural, compreensão das razões de agir e de actuar do Outro, uma vez que o conhecimento deste, em si e por si só, não conduz necessariamente à tão desejada aproximação e tolerância para com aquilo que é diferente, à relativização da nossa própria realidade e, conseqüente alargamento de horizontes.

No âmbito da competência intercultural, o conhecimento, compreensão e tolerância pressupõem-se mútuos, num plano de igualdade entre os seres humanos, independentemente de origens étnicas, religiosas, sociais e políticas. Não há lugar a melhores e piores, superiores e inferiores, mas unicamente a diferentes, numa clara rejeição do etnocentrismo, o que, no decorrer dos anos 90, deu origem, por analogia, à *interkulturelle Landeskunde*.

Müller-Jacquier define-a como “eine xenologische Disziplin, indem sie sich bewusst um Fremdperspektiven auf ihre Gegenstände im Unterricht selbst bemüht” (2001:1230) e que, nessa qualidade, associada aos meios linguísticos, fomenta o desenvolvimento de competências metacognitivas no tratamento de situações interculturais. Neste contexto deve desenvolver, por exemplo, a capacidade de percepção e de aquisição da significação que tem para o Outro,

considerá-la em termos do sistema de significação da outra cultura, comparar os diferentes significados na sua equivalência funcional, não fazendo de imediato, face a aparentes contradições, uma interpretação fundamentada nos próprios valores culturais, mas antes desenvolvendo actos comunicativos construtivos que lhe permitam lidar com o indivíduo oriundo de outra cultura.

Do ponto de vista da didáctica, a *LK* intercultural é, acima de tudo considerada uma outra forma de abordagem sociocultural - ainda que, em termos programáticos, se diferencie claramente de outros conceitos de *LK* - porquanto não é propriamente o conceito que se torna objecto de uma outra definição, mas sim o modo como os seus conteúdos devem ser tratados nos diversos significados que podem adquirir em diferentes contextualizações. Determinante é o potencial de que se reveste/m o/s assunto/s seleccionado/s na transmissão de estratégias cognitivo-comunicativas ao lidar com o Outro. Esta nova perspectiva de tratamento dos conteúdos socioculturais que se inserem no âmbito de *Fremdverstehen*, aponta para um processo indutivo que, partindo de situações concretas de comunicação intercultural, procura decifrar as construções elementares de *LK* adquiridas pelo aprendente.

4. Competência intercultural - interculturalidade

O tema interculturalidade, ou seja, na definição de abordagem sociológica de Hansen "die Verständigung der Nationalkulturen untereinander, was ihr gegenseitiges Verstehen voraussetzt" (1995:179ss), tem estado presente de um modo mais ou menos evidente, naquilo que se tem vindo a expor nos pontos anteriores. As diferentes realidades vivenciais praticadas pelos diversos grupos sociais criam, nas orlas destes mesmos grupos, problemas de compreensão e comunicação. Estes problemas não deixam de surgir entre indivíduos da mesma nação mas que, por exemplo, são provenientes de regiões diferentes, de diferentes meios sócio-económicos ou religiosos, acontecendo até entre praticantes de diferentes desportos ou passatempos. Vejam-se em Portugal as diferentes conotações que são dadas às mesmas palavras quando se usam na região do Porto ou na região de Lisboa, ou, permanecendo dentro da mesma língua mas em diferentes nações, o significado p.ex., da palavra rapariga em Portugal (jovem do sexo feminino) ou no Brasil (prostituta).

Estas situações atingem contornos de maior gravidade quando os indivíduos não têm, através do elo da mesma língua, uma história comum, uma mesma organização social

e/ou uma mesma compreensão política e cultural (cf. Hansen, 1995). Nesta linha de argumentação, este autor defende que uma teoria da interculturalidade não deve debruçar-se tanto sobre a problemática do reconhecimento de situações, mas antes virar-se para a compreensão dessas mesmas situações. A dimensão desta compreensão, naquilo que lhe traça os limites e levanta as hipóteses, é-lhe dada pela hermenêutica e pela etnologia, cabendo a esta, sobretudo, desenvolver os meios metodológicos para que se produza uma aproximação entre estas duas ciências. Tais métodos no entanto, por força das características da etnologia, estão em constante mutação: a aproximação científica a outros povos no sentido de melhor os conhecer, foi feita, no séc. XVIII, primeiro através do intérprete, passando depois a exigir-se do próprio etnólogo o domínio, ainda que rudimentar, da/s língua/s falada/s pelo/s povo/s objecto de estudo, com o argumento de que o intérprete não seria muito fiável.

A questão que posteriormente se levantou, foi a de determinar quão profundos deveriam ser os conhecimentos linguísticos do etnólogo. Tal acabou por ficar definido pelo etnólogo de origem polaca Malinowski, na primeira metade do século XX, daí resultando que do investigador se esperava não só uma sólida formação linguística como

também uma relativamente prolongada estadia no local, na região a estudar. Foi já nos anos oitenta do séc. XX que James Clifford veio alterar esta postura na sequência da sua investigação, declarando que os resultados de qualquer observação eram também dependentes tanto do espírito da época como da própria biografia do investigador (Hansen, 1995:185s):

Insgesamt bricht sich in diesen Überlegungen die hermeneutische Einsicht Bahn, daß Erkenntnisse dialogisch sind, d.h. daß sie von den Bedingungen, die der Betrachter mitbringt, abhängen (*ibid.*:186).

Não fora este ponto de vista, questionar-se-ia a validade de qualquer obra sobre um povo baseada no diálogo entre investigador e investigado, ainda que se constatem diferenças nos estudos elaborados a partir da perspectiva anglo-saxónica ou francesa (cf. Hansen, 1995).

Do ponto de vista do etnólogo, estas diferenças não são, no entanto, consideradas relevantes para o resultado do estudo, o que já não se pode afirmar em termos de análise sociocultural, como poderemos ver no exemplo que a seguir se apresenta, referido por Krumm (1998a).

Num trabalho de projecto foi pedido a estudantes suecos (a) e italianos (b) que caracterizassem os alemães, tendo o resultado destas caracterizações sido absolutamente oposto, ou seja, a perspectiva de um país nórdico é exactamente contrária à perspectiva de um país do sul:

- (a) Die Deutschen leben freier. In Deutschland kann man das Nachtleben genießen. Die Deutschen sind viel sinnlicher, in Deutschland ist es nicht sauber. In Deutschland riecht es schlecht. Die Deutschen sind Zwiebelfresser.
- (b) Die Deutschen befolgen das Gesetz. Sie sind kalt und zurückhaltend. Sie gehen früh zu Bett. Die Deutschen sind sauber und fleißig und planen alles. Sie sind ausgeruhter und ruhiger als andere Menschen. Sie sind in ihrer Lebensweise zu kompliziert (*ibid.*:527).

Seria interessante verificar se, em Portugal, país meridional, a perspectiva se aproxima da dos estudantes italianos ou se poderia resultar de uma mescla das duas perspectivas observadas.

Um dos objectivos da interculturalidade é também, como já foi abordado neste trabalho (cf. 2.2. *Fremdverstehen*), o de o indivíduo se conseguir desprender dos

pontos de vista etnocêntricos, apropriando-se da pluralidade existente, tornando-a compreensível e lidando com ela de um modo inteligente, pois não são as diferenças em si que conduzem à discriminação ou intolerância, mas sim a incapacidade de cada um lidar com estas diferenças (cf. Krumm, 1998a: 529; Müller 1992:140):

Grundproblem interkultureller Kommunikation sind weniger kulturbedingte Unterschiede als die Unfähigkeit der Interagierenden, diese als Ausdruck fremdkultureller Bedeutungungskomplexe oder Kulturstandards zu interpretieren. So ist in jeder direkten Kommunikation eine Situation ‘gegeben’, deren Komponenten (Situationskonstellation) von Sprechern verschiedener Kulturen vielfach allein dadurch mißinterpretiert werden, als sie systematisch andere Situationsfaktoren als ‘bedeutend für diese Situation heranziehen als der/die Partner (Situationskonstitution) (Müller, 1992:140).

A psicologia intercultural tem sido praticada sempre que as pessoas sofrem adaptações psicológicas por força da mudança do contexto cultural em que se encontram. Esta situação diz respeito, por um lado, a pessoas oriundas de

determinada cultura que, de um momento para o outro, por razões profissionais, políticas ou sociais, se vêem obrigadas a viver numa outra cultura, o que será o caso dos emigrantes, exilados políticos e familiares de uns e de outros, e, por outro lado, a pessoas que, sendo oriundas de uma cultura, são envolvidas numa outra por um curto espaço de tempo, o que se aplica a turistas e estudantes estrangeiros. O estudo de uns e outros grupos tem-se tornado cada vez mais importante para a psicologia intercultural, naquilo que constitui, para o primeiro caso, o estudo de grupos étnicos no seio de um só Estado-Nação e, no segundo, o estudo das trocas entre membros de sociedades diferentes (cf. Neto)³⁴.

Estas distinções gerais permitem fazer ressaltar os principais factores que intervêm nas relações interculturais: o território em que ocorrem as interações, o tempo passado na interação; o seu objectivo; o tipo de envolvimento; a frequência do contacto; e o grau de intimidade entre os participantes, o estatuto e o poder relativos, o equilíbrio numérico e as características distintivas dos participantes.

(1997:48s)

³⁴ Este autor apresenta um quadro da autoria de Bochner, 1982, sobre as dimensões dos contactos intercultrais entre membros da mesma

No nosso caso concreto, em que pretendemos focar a comunicação intercultural e a sua aplicação a nível do ensino/aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira, não nos preocupa tanto o problema psicológico subjacente à aculturação como um processo que envolve mudanças culturais e individuais enquanto reacção a uma mudança de contexto cultural, que seria próprio do Alemão como Língua Segunda, mas tão somente o comportamento do indivíduo visto de uma posição exterior ao sistema, naquilo que Neto (1997) denomina a abordagem ética.³⁵

Estando subjacente ao conceito de cultura o facto de diferentes pessoas poderem ter diferentes valores, crenças, atitudes e motivações, compete à psicologia intercultural delinear essas diferenças tal como se manifestam no comportamento, ajudando-nos a compreender o Outro e a nós próprios, percebendo que a cultura é extremamente importante na configuração do ser humano, ao que também não é alheio o sistema ecológico e climatérico - países mais quentes ou mais frios, mais desérticos ou mais arborizados, com mais ou menos água, etc., etc. - bem como os variados períodos históricos que marcaram a vivência dos

sociedade e membros de sociedades diferentes, exemplificando esses membros em relação aos Estados Unidos da América (1997:50).

³⁵ A abordagem ética refere os aspectos culturais gerais (ou universais) do comportamento, por oposição a abordagem émica, que refere os aspectos culturais específicos (cf. Neto, 1997:19).

respectivos povos. A psicologia intercultural analisa, portanto,

as relações entre o contacto intercultural e as reacções psicológicas da pessoa [...], com o intuito de as compreender e de tentar efectuar generalizações apoiadas em dados empíricos sobre os processos subjacentes às respostas psicológicas aos contactos de culturas (Neto, 1997:46).

Sendo as interacções interculturais diferentes nalguns aspectos, consoante ocorram entre membros da mesma sociedade ou membros de sociedades diferentes³⁶ (*ibid.*:49), é neste último aspecto que se centra a nossa perspectiva de abordagem intercultural.

O nosso objecto de estudo não é o indivíduo que aprende uma língua estrangeira inserido na sociedade em que esta é falada, mas sim o indivíduo que aprende a língua estrangeira inserido na sua própria cultura e que, mais tarde, a utilizará em termos profissionais no seu país de origem comunicando com os nativos dessa língua no seu

³⁶ As sociedades multiculturais, ainda que constituídas por membros de sociedades diferentes, estão inseridas na mesma sociedade base, pelo que, as variantes da sua interacção são diferentes das tratadas neste trabalho, marcando a diferença entre a língua estrangeira e a língua segunda.

próprio meio ambiente ou no deles ou que, eventualmente, por períodos mais ou menos longos, exerça a sua vida profissional no país ou países da língua alvo.

Neste sentido, e para melhor se poder fundamentar a proposta programático-didáctica que envolverá todos estes aspectos na 2ª Parte deste trabalho, achou-se por bem investigar quais os valores e interesses da juventude portuguesa em algumas variáveis culturais, o que será objecto do capítulo que a seguir se apresenta.

Capítulo 2. Amostras de culturas juvenis

1. Interesses/valores culturais dos jovens em Portugal

Sendo os jovens portugueses o nosso público alvo, os do ensino universitário directamente e os do ensino secundário indirectamente, importaria considerar a sua visão do mundo, o seu saber comum, os temas que vão mais de encontro às suas realidades vivenciais, as suas expectativas, o seu imaginário. Sendo verdade que estão sujeitos às influências da família, do meio social em que vivem e de forças exteriores a este, o certo é que grande parte dos seus saberes lhes é incutido pelo sistema educativo. Nos programas curriculares dos vários níveis de ensino estão delineadas as metas de conhecimento que se pretende sejam atingidas, considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) para o ensino secundário e para o superior, respectivamente, que um dos objectivos é:

Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da

comunidade internacional (alínea d) do Artigo 9º),

e ainda:

Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (alínea f) do Artigo 11º).

Contrariamente ao que se verifica na Alemanha (cf. os vários *Shell-Studien* editados ao longo das últimas décadas), não existe entre nós uma documentação muito vasta sobre as motivações dos jovens, as suas aspirações sociais, culturais e profissionais.

Os autores portugueses da área da sociologia que se debruçaram sobre estes temas na década de 90, são comuns na afirmação de que a participação política, social ou mesmo associativa dos jovens portugueses se revela muito incipiente:

Assistimos nos meios universitários a um grande alheamento pela realidade económica, social, cultural e política nacional, outra face da importação de modelos, preocupações, problemáticas, modas e técnicas nascidas e

vividas noutros contextos distintos

(Esteves/Pimenta, 1992:298).

Situações pontuais de envolvimento social e/ou político de grande dimensão³⁷ têm contado com a participação massiva dos jovens, mas esta participação fica limitada a acontecimentos fortuitos, não sendo dada continuidade a este grande envolvimento através de actividades comunitárias exercidas com alguma regularidade.

Esta ideia, a do pouco envolvimento consequente e contínuo, não deixa de ser também confirmada por Machado Pais (1996:26) quando refere que as preocupações dos jovens em geral são as que se relacionam com as dificuldades de inserção profissional, adquirindo cada vez mais relevo os problemas associados ao consumo de droga e à delinquência.

Esta constatação não difere da nossa, adquirida através da prática lectiva nos diversos níveis de ensino na região da Grande Lisboa, em que verificámos que, ao conhecimento reduzido se alia o pouco interesse em procurar saber mais, facto a que a escola não será de todo alheia na medida em que, de um modo geral, pouco fomenta actividades extra-

curriculares³⁸. Temas mobilizantes são, indubitavelmente, o futebol, marcas de automóveis, músicas de bandas, droga e sexo, os dois primeiros predominantemente para os elementos do sexo masculino de qualquer faixa etária. Raramente é feita a leitura de um jornal diário ou semanário, a audição de um telejornal ou mesmo a frequência de manifestações culturais à excepção das de cariz musical por parte de bandas, isto para só referir os meios mais imediatos de acesso pelo menos à informação sobre o quotidiano, o político, o social, o económico e o cultural *lato sensu*, tanto nacional quanto, ainda que numa escala menor, internacional.

1.1. Alguns exemplos do quotidiano do professor

Neste contexto, não poderíamos deixar de referir algumas experiências³⁹ vividas em diferentes anos e níveis

³⁷ São exemplo disso as campanhas eleitorais e as manifestações a favor da independência de Timor Leste.

³⁸ A abertura de vagas para estagiários não é, em muitas escolas, encarada como uma mais valia nem tendo em conta que os estagiários contribuem em grande escala para a dinamização das actividades extra-curriculares, envolvendo a escola e a comunidade.

³⁹ 1º caso: Em 1987, 6º ano: na aula de Português, a professora refere o conflito israelo-árabe a propósito de determinado texto que estava a ser tratado; nenhum aluno sabia do que tratava este conflito à excepção do melhor da turma, que, com um ar muito desolado se dirigiu à professora com a frase: “Ó sra. Dra., eles de facto não sabem nada!”;

2º caso: em 1991, FCSH: numa aula do seminário científico-pedagógico de alemão, disciplina para estagiárias do RFE, em que estava a ser tratada a família alemã, com apresentação de trabalhos e

de ensino, as quais, não se podendo aplicar obviamente, a todo o universo de alunos, não deixam de ser paradigmáticas. A falta de conhecimentos de temas candentes da actualidade internacional ou a falta de apetência para adquirir conhecimentos do quotidiano nacional, constatados em diferentes níveis de ensino, do básico ao superior, reflectem o alheamento em que vive uma banda larga de jovens, o que não deixa também de ser reflexo daquilo que é (ou não é) considerado importante pela sociedade envolvente.

As nossas constatações são, aliás, corroboradas pelos resultados do estudo⁴⁰ levado a cabo por leitores alemães do *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD), a exercer funções em universidades situadas em Espanha e Portugal.

posterior didactização do tema, uma aluna, ao ser confrontada com o seu trabalho pouco elaborado sobre os direitos e deveres dos cônjuges no casamento e no divórcio na Alemanha, abrangendo a década de 1980, comentou com um ar enfadado que nem sequer estava interessada em saber como estes assuntos se processavam em Portugal, quanto mais sabê-lo em relação à Alemanha!;

3º caso: Em 1994, FCSH, disciplina de Tradução do Texto Científico e Técnico, alunos do 3º ano. No âmbito desta disciplina os alunos tinham como tarefa preparar a tradução de textos sobre áreas específicas, entre as quais economia, do alemão para o português. Face aos fracos conhecimentos sobre esta área, a professora sugeriu que fosse lida com regularidade a secção de economia de um jornal diário ou semanário. Numa das aulas seguintes uma aluna comentou que não valia a pena continuar a ler esta parte do jornal, porquanto não entendia absolutamente nada do que estava escrito. Nesta mesma turma, no início do ano lectivo, as alunas não sabiam o que era em Portugal uma “Pousada”, o nome de alguma ou localidade em que se situasse.

⁴⁰ Cf. Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren (1999), que em Portugal entrevistou 484 estudantes universitário(a)s, encontrando-se 67,6% destes no primeiro ano e 28,3% no último.

Este grupo de leitores apresentou diversos questionários a estudantes de germanística nestes dois países sobre os mais variados assuntos de cariz pessoal e em relação à Alemanha. A questão, por exemplo, sobre quais os temas preferidos das conversas dos estudantes entrevistados teve como resposta, por ordem decrescente, a moda, o desporto, a aparência física e o convívio/relacionamento (ILAG-DAAD:361). Este estudo apresenta como conclusão que os conhecimentos e a imagem que os estudantes têm da Alemanha deixam muito a desejar:

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Bilder, die die Studenten hinsichtlich der Geographie, der Geschichte, der Gesellschaft und des Alltagslebens in Deutschland haben, deutliche Informationsdefizite sichtbar werden lassen (*ibid.*:363).

Referimos a seguir os resultados de um pequeno questionário feito a alunos da FCSH, por nos parecerem importantes no contexto que estamos a tratar e irem de encontro aos resultados do mencionado estudo feito por leitores do DAAD.

1.1.1. 1996, FCSH, questionário diagnóstico
sobre a Alemanha após 1945

No início do ano lectivo de 1997/98 foi efectuado um pequeno questionário (v. Anexos) a alunos da variante de Alemão na disciplina «Alemanha Contemporânea» (geralmente alunos que frequentam o 3º ou 4º semestre do curso) e a alunos da mesma variante do RFE (alunos já detentores da Licenciatura).

As 19 questões relacionavam-se com a Alemanha (excepto uma inquirindo se a Áustria e a Suíça eram membros da União Europeia - UE), englobando temas elementares do foro político alemão, autores literários de expressão alemã e seus países de origem, tipo de escolas do sistema de ensino alemão, imprensa escrita e movimentos cívicos alemães. Refira-se que este questionário foi apresentado em Outubro, poucos dias depois da data em que se comemorava o dia da reunificação das Alemanhas (uma das perguntas) e pouco depois de, em Lisboa, se ter apresentado no Centro Cultural de Belém o grupo de teatro *Berliner Ensemble* (que também era objecto de uma pergunta). Os resultados foram pouco gratificantes:

⇒ a) Dos 18 alunos do RFE que responderam, foi o

seguinte o resultado em relação a respostas completamente certas:

Nº de respostas certas.....	Nº de alunos
(de 19)	(de 18)

0.....	1
1.....	1
2.....	3
3.....	2
4.....	2
5.....	3
6.....	2
7.....	2
10.....	1
11.....	1

⇒ b) Dos 37 alunos que iniciavam a cadeira «Alemanha Contemporânea» obtiveram-se os seguintes resultados:

Nº de respostas certas.....	Nº de alunos
(de 19)	(de 37)

0.....	5
1.....	8
2.....	7
3.....	7

4.....	3
5.....	5
6.....	1
7.....	1
9.....	1

1.2. Análise crítica dos exemplos referidos

Não se pretendendo uma análise científica, porquanto os dados são muito reduzidos, e não existindo uma caracterização sócio-económica⁴¹ dos grupos em questão, citam-se estes exemplos como mera exemplificação de situações vividas no meio urbano escolar e universitário.

Nos anos lectivos em que tiveram lugar os casos relatados, a audição ou visualização de noticiários não seria prática comum aos jovens que se encontravam nos últimos anos da escolaridade obrigatória, bem como não seria hábito

⁴¹ A FCSH-UNL apresentou em Dezembro de 2001 os resultados de um inquérito interno feito, entre outros, a alunos e diplomados em Línguas e Literaturas Modernas e Linguística no qual se procede à caracterização sócio-económica dos seus actuais e antigos alunos. Ainda que, este estudo não enquadre em termos de anos lectivos, os alunos por nós mencionados, achamos importante referir os resultados do inquérito porquanto caracteriza globalmente, entre outros, o estatuto (profissional), o género e as origens sociais dos estudantes das variantes de alemão/português(A/P) e alemão/inglês (A/I), a saber: o sexo feminino constitui cerca de 84% do universo estudantil (p.14); são exclusivamente estudantes (por oposição a estudante trabalhador) cerca de 70% do(a)s aluno(a)s da variante P/A e 80% da variante I/A (p.16); os grupos de pertença mais representativos são, em ambas as variantes, o da pequena burguesia de execução (empregados administrativos e de serviços) com cerca de 28% e o de proletários com cerca de 22%. Quanto à escolaridade dos pais, esta é maioritariamente o nível primário, para o pai, com cerca de 36% nas duas variantes, e para a mãe, 34,5% em I/A e 47,3% em

comentar no ambiente familiar temas mais “distantes” da realidade nacional; por outro lado, muitos dos jovens universitários mostram um conhecimento quase nulo sobre temas do mundo envolvente que não estejam directamente ligados à sua vida pessoal, o que não deixa de demonstrar uma falta de interesse por essa realidade, interesse que nem sequer é fomentado pelo facto de se verificar uma vivência num ambiente do qual, à partida, se espera um nível cultural mais desenvolvido - a universidade.

Face aos resultados obtidos a partir destes diagnósticos, concluímos que é muito reduzido o conhecimento sobre a Alemanha a nível informativo elementar - o que pressupõe um conhecimento enquadrado no saber comum, não só por serem assuntos actuais, mas também por constituírem um saber específico da área de aprendizagem -. Verifica-se o mesmo em relação a questões mais específicas que, podendo não se incluir no saber comum, se supõem adquiridas, pelo menos através da aprendizagem feita na área da especialidade. Todos estes alunos frequentaram pelo menos três anos de ensino de alemão a nível do ensino secundário, acrescidos nos nossos exemplos, de dois a quatro semestres no primeiro caso, ou oito no segundo, em termos de ensino universitário.

P/A. Com nível superior ronda os 14% para o pai em ambas as

Consideramos o nosso exemplo de alunos do RFE mais problemático, uma vez que se trata de pessoas já licenciadas, candidatas à profissionalização como professores de Alemão, e cujos resultados só num ou noutro caso foram ligeiramente melhores do que os obtidos pelos estudantes que se encontravam no início da licenciatura.

Poderá daqui concluir-se que as questões por nós colocadas:

- 1º - não atravessam o programa curricular;
- 2º - atravessam o plano curricular mas não foram adquiridas;
- 3º - não foram sequer adquiridas no meio social ou familiar.

Tendo em conta os princípios orientadores da aprendizagem de uma língua estrangeira bem como os atrás mencionados que fazem parte integrante dos objectivos do sistema educativo consignado na Lei de Bases, mais se nos afigura pertinente a inclusão de uma área de «Estudos Socioculturais» no ensino superior português (cf. Sanches, 1999 e Ribeiro/Ramalho, 1998-99) com um enfoque mais aprofundado em temas actuais, que abranjam a vivência do quotidiano em todas as suas manifestações, desde o social ao político, bem como o seu significado para a generalidade

variantes e, para a mãe, 8,1% em P/A e 12,6 em I/A.

ou para alguns extractos dos nacionais dos países de língua alemã.

2. Culturas juvenis

Parafraseando Neto (1997), para quem, na cultura, estão também incluídos os modos como as pessoas aprendem a olhar para o seu meio e para si próprias, “bem como os juízos sobre o que é o mundo e como as pessoas se deveriam comportar” (*ibid.*:11), a cultura é caracterizada por determinados aspectos como as interacções adaptativas, os elementos partilhados e a sua transmissão através do tempo e das gerações.

As pesquisas empírica levadas a cabo em Portugal mais recentemente - que serão referidas por nós a seguir -, tentam perspectivar os comportamentos e «culturas» dos jovens enquadrados nas suas vidas quotidianas, transmitindo-nos dados de grande interesse, que, muitas vezes, confirmam o conhecimento comum, enquanto outras desmistificam ideias feitas.

Referiremos os temas fundamentais pesquisados, nomeadamente as preferências profissionais, os gostos musicais, as férias e viagens, os tempos livres, a vida sexual e o consumo de droga.

2.1. Preferências profissionais e atitudes perante o trabalho

O estudo que Félix Neto apresenta sobre este tema (cf. Neto, 1997: 367ss.) foi feito em duas províncias do Norte de Portugal⁴², sobre as preferências profissionais dos jovens (de ambos os sexos) que, em 1984-85, se encontravam inscritos no 8º ano de escolaridade e que eram representativos de 50-60% (i.e. 40-50% já tinham abandonado a escola) de todos os jovens portugueses com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Este estudo foi feito tendo em conta o sexo dos indivíduos, o seu nível sócio-económico e ainda a sua origem rural/urbana.

Nos resultados médios verifica-se que as diferenças não são muito significativas a nível de origem sócio-económica ou efeito rural/urbano, sendo-o, no entanto, na dimensão masculino-feminino. Em relação à escolha de profissão por exemplo, as raparigas, tendencialmente, preferem as que julgam ser mais femininas e as que permitem mais contactos sociais; na questão do salário, os rapazes mostram uma tendência maior do que as raparigas para preferir profissões que eles julgam proporcionar rendimentos mais elevados (*ibid.*:368).

⁴² Províncias de Trás-os-Montes e Douro Litoral.

Observando os parâmetros de origem sócio-económica, verifica-se que os jovens oriundos do meio elevado tendem a atribuir mais importância do que os outros às oportunidades de iniciativa e a optar pelas profissões que consideram de mais difícil acesso, não considerando relevante a duração dos estudos ou o seu custo. Interessante é também o facto de este extracto ter maior tendência para preferir profissões que pensa lhe irão proporcionar: “mais autonomia e maiores oportunidades de liberdade do que rotina” (*ibid.*:370).

Existem também diferenças, tanto no que concerne a componente urbano/rural, como no que diz respeito à escolha de profissões que oferecem maiores possibilidades de promoção e de contactos sociais, as quais são preferidas tendencialmente por estudantes de zonas rurais. Aos olhos dos estudantes deste meio, a escolarização proporciona poucas oportunidades para progressão social, pelo que eles acham que esta deverá ser satisfeita pela profissão (*ibid.*:371).

Como conclusões interessantes a reter, salientamos o facto de o impacto do atributo masculinidade/feminilidade não ser afectado pelo nível sócio-económico, nem pelo factor urbano/rural, e o impacto dos factores salário ou saídas profissionais não ser mais pronunciado nos estudantes de baixo nível sócio-económico do que nos outros, sendo-o,

no entanto, mais para os rapazes do que para as raparigas. As razões de ser do primeiro atributo justificam-se, segundo Neto, porquanto:

[...]em Portugal, os homens ocupam posições privilegiadas no mercado de trabalho. Os homens podem desempenhar quase todas as profissões e nenhuma profissão é considerada menos importante do ponto de vista dos papéis sexuais. As mulheres, pelo contrário, estão condicionadas a uma variação reduzida de profissões: assim, não é surpreendente que o atributo masculinidade-feminilidade, que está provavelmente interiorizado, deva ter tal forte impacto sobre as raparigas (*ibid.*:371s).

Analisando sob outro ponto de vista, existe também a investigação de Machado Pais (1996), que pretendeu “estudar algumas formas sociais de transição para a vida adulta” (*ibid.*:67), perspectivando os jovens através do seu quotidiano. Este estudo incidiu sobre comunidades que correspondiam a três meios socialmente distintos da Grande Lisboa: um típico de classes operárias e populares, outro de classes médias e, finalmente, um outro de classes médias/altas e superiores. Aqui as expectativas em termos

de carreira e promoção são características sobretudo das classes médias. Cruzando estes resultados com os de Neto (1997:370), cujo vector é o urbano versus rural, verificamos que nele esta é uma preocupação predominante nos estudantes oriundos do meio rural.

O resultado do inquérito da FCSH-UNL (2001:37) em relação aos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas e de Linguística, quanto aos critérios de escolha de uma actividade profissional, não difere significativamente dos estudos referidos anteriormente: ter uma boa remuneração foi mencionado por 49% dos estudantes, criar algo de pessoal com que se identifiquem, também por 49%, progredir na carreira profissional por 41% e contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade/região 40%. Cruzando esta informação com a caracterização social destes estudantes que é, em partes quase iguais, operária e média, pode dizer-se que estas expectativas se inserem nas expectativas que caracterizam a classe média definida por Machado Pais (cf. supra).

2.1.1. Síntese das teorias expostas

Não existindo nestes estudos dados quanto ao tipo de profissão pretendida, mas tão somente às que conferem mais

prestígio, maior promoção, maior salário, às de acesso mais difícil ou a profissões consideradas mais femininas, poder-se-á concluir que haverá uma razão de ser para que cursos superiores, cujos quadros profissionais já se encontram bastante completos, não oferecendo grandes expectativas de emprego, como é o caso de Direito, continuem a ter uma grande procura, e para que os cursos de línguas e os ligados ao ensino continuem a ser prioritariamente procurados por indivíduos do sexo feminino, pois num passado não muito distante estes eram os socialmente considerados «femininos» e quase os únicos a serem “tolerados” tanto por pais como por maridos. Não obstante, nos últimos anos tem-se verificado uma crescente preponderância feminina em todos os cursos de nível superior, o que não evita que a população masculina continue a manter alguns preconceitos em relação à grande frequência feminina de determinados cursos considerados «masculinos». São disso exemplo, os cursos do Instituto Superior Técnico, onde ainda correm ditos como estes: “À nascença perguntam às mulheres se querem ser bonitas ou ir para o Técnico” e “Num inquérito chegou-se à conclusão de que 90% dos alunos do Técnico eram homens, mas 99% usavam barba”.

Confirmando a apresentação de alguns traços característicos dos gostos juvenis, reproduzimos algumas conclusões do já citado estudo de José Machado Pais (1996).

2.2. O quotidiano dos jovens através dos seus hábitos e gostos.

Ao apreciar a significação que os signos culturais representam para os jovens, Machado Pais (1996) refere que diferentes grupos os interpretam de diferentes maneiras, pelo que divide os signos culturais juvenis em dois tipos principais: os de carácter grupal, que definem uma identidade e solidariedade de grupo, e os de carácter geracional, comuns ao colectivo dos jovens, que, sobrepondo-se aos símbolos grupais, criam uma identidade singular e colectiva (*ibid.*: 103s.).

Dado que no âmbito deste trabalho nos importa mais a caracterização geracional do que a grupal, teremos em conta fundamentalmente aquela vertente.

2.2.1. A música e as conversas como hábitos de lazer

A música é, sem dúvida, uma preferência muito mais característica dos jovens do que das outras gerações, ainda que entre eles os gostos musicais possam sofrer algumas variações segundo os grupos. Repare-se a frequência predominante da juventude nos concertos de grupos musicais tanto nacionais como estrangeiros, e sobretudo nos festivais, de que são exemplos paradigmáticos o Festival de Vilar de Mouros e o Festival Sudoeste na Zambujeira do Mar.⁴³ A música ‘rock’ parece ser aquela de que os jovens mais se apropriam, tanto por a encararem como uma música anti-social, o que se pode verificar através das letras, que são geralmente um desafio às normas e convenções, como por o seu ritmo ser envolvente, não se deixando definir por uma estrutura codificada (cf. *ibid.*:106):

Há no rock um chamamento à participação conjunta dos jovens. A estrutura dos textos musicais, geralmente subordinados a forma de quadra e de refrão, bem como a utilização de frequentes onomatopeias, incitam o auditório à

⁴³ Festivais que se realizam no Verão, respectivamente no Alto Minho, em Julho, e no Litoral Alentejano, em Agosto.

participação, levam-no ao esquecimento momentâneo das normas e obrigações mais constrangedoras, gerando um espaço de ambivalência onde se joga um certo tipo de ascendência sobre a realidade e onde se vive a simbologia de um ritual que, de certa forma, corresponde ao apaziguamento ou à evasão do quotidiano (*ibid.*, 1996:105).

Constitui igualmente uma evasão do quotidiano o período de férias a que está também ligado o acto de viajar.

2.2.2. Férias e viagens

Em Portugal, as férias são geralmente aproveitadas para se ir para a praia, o que inclui duas modalidades: as férias familiares ou convencionais, em que os jovens têm de seguir a família, e as grupais, nas quais os jovens procuram manter-se fora da ordem e do mundo dos adultos. Os períodos de férias são também aproveitados para viajar, o que, segundo Machado Pais (1996), não representa para os jovens uma deslocação a um lugar determinado que pretendam visitar, mas tão somente ‘ir’:

Alguns jovens que viajaram pela Europa com o sistema inter-rail acentuaram-me esse carácter difuso do «viajar pela Europa». Ao adquirirem o bilhete inter-rail não tinham em mente visitar um país concreto (viajar para...) mas usufruir integralmente do sistema de mobilidade que o sistema inter-rail permite (viajar pela Europa) (*ibid.*:113, nota de rodapé).

Existem ainda os grupos que se deslocam ao estrangeiro por força de competições desportivas ou aproveitando para aí trabalhar e, em simultâneo, passar férias.

2.2.3. Ocupação dos tempos livres

Sendo os tempos livres uma das mais importantes dimensões do quotidiano dos jovens, a maneira de os ocupar parece ser comum à maior parte deles. Divertir-se, sair, estar com os amigos, conversar são ocupações comuns. Da diversão de muitos faz igualmente parte o consumo de drogas leves e a ingestão de bebidas alcoólicas. Os assuntos das conversas têm de ser interessantes e divertidos, independentemente de focarem ou não factos reais. Dependendo bastante das classes sociais, os locais de

encontro variam entre a discoteca e o café ou determinados lugares na rua. A participação política é, ela própria, encarada e vivida como mais uma diversão:

Reduzem as práticas políticas a exercícios de expressão convivial, efémeros mas festivos e espectaculares. Participam nas campanhas eleitorais não por convicção política mas por terem oportunidade de fazer uma política para «avacalhar» (Machado Pais, 1996:109).

O que parece não proporcionar nenhum prazer aos jovens são os encontros massivos determinados pelas famílias tais como férias convencionais ou cerimónias religiosas, ficando de fora os também dinamizados pelas famílias mas de carácter lúdico, nomeadamente os bailes de debute ou festas particulares, cujo objectivo primordial é fomentar o encontro entre os jovens de ambos os sexos com o intuito de convívio e, mais tarde hipotético casamento. Este fenómeno atravessa as três classes sociais estudadas ainda que em cada uma delas estes eventos se revistam de características diferentes (*ibid.*:137ss.).

2.2.4. Vida amorosa e casamento

O relacionamento amoroso, as suas regras e objectivos entre os jovens variam segundo o meio social em que estes se inserem.

No meio economicamente menos favorecido, a classe operária, os comportamentos sexuais masculinos e femininos são diferentes, sendo os que mais reproduzem os padrões dos tempos dos seus pais. Para os rapazes, os namoros fortuitos e as práticas sexuais desenrolam-se fora do seu meio, não estando sujeitos a qualquer tipo de controlo, quer familiar quer social, começando a namorar uma rapariga do meio quando se predispõem a casar. Para estas a situação é totalmente diferente. A sua sexualidade só pode ser vivida dentro do casamento, ficando logo marcadas se têm muitos namoros, o que lhes dificulta o casamento. A vida de rua e de café está reservada aos homens, sendo estes tanto mais admirados quanto mais forem as suas aventuras amorosas e a sua fama de macho, enquanto estes lugares estão vedados aos elementos do sexo feminino, sendo a casa o lugar que lhes é destinado⁴⁴.

⁴⁴ Esta caracterização parece-nos adequar-se mais ao interior rural, estranhando nós a sua inserção no 'meio operário' que se localiza na periferia dos grandes centros urbanos, neste caso, de Lisboa.

A rua e o café são o terreno preferencial de jovens para os quais outros terrenos lhes são estranhos, como é o da escola. Nunca estes jovens se sentiram bem na escola, isto é, à maneira como os professores e outras autoridades desejariam que eles se sentissem. Abandonaram-na muito cedo porque nela se sentiam inadaptados. A vida quotidiana, vivida em terrenos próprios, é a sua «escola de vida». A escola dos «profes» só era «divertida» na medida em que aí podiam desenvolver actividades de irrisão em torno das quais podiam cimentar a sua identidade de «miúdos de rua» contra os valores que essa escola lhes pretendia inculcar (Machado Pais, 1996:165s).

Para os jovens que se inserem na classe média a convivialidade já se reveste de características bastante diferentes das atrás enumeradas. A tendência aqui é para que os grupos se componham de rapazes e de raparigas frequentando os mesmos locais em conjunto, tanto de dia como de noite. Aqui, no plano da afectividade e da sexualidade, não existe grande repressão (os pais estão mais preocupados com a droga do que com a sexualidade dos filhos e filhas), situação a que não será também alheio o

facto de neste meio a escolarização ser mais alta, havendo um crescente acesso da mulher ao mercado de trabalho. Isto conduz a que as raparigas já privilegiem a sua carreira, não valorizando tanto o casamento como um meio para se sentirem economicamente seguras. O casamento é, assim, rejeitado como lugar exclusivo da iniciação sexual e, consequentemente, a virgindade é desvalorizada. As relações sexuais praticam-se, assim, no próprio meio social, muitas vezes em casa ou em cantinhos, estando neste meio muito mais difundidas do que em qualquer outro as uniões de facto e co-habitação. O casamento surge, em muitos casos, só quando se pensa em ter filhos:

Entre as classes médias, contudo, a tendência é para a valorização e realização profissional, antes de que qualquer projecto conjugal tome definitivamente lugar. Neste caso, a jovem tenderá a assegurar-se de que o seu futuro companheiro não a impedirá de avançar no campo profissional e não se demitirá de a ajudar nos trabalhos domésticos (*ibid.*:291).

Para os jovens de classe económica mais favorecida, as atitudes perante a vida amorosa e o casamento são fortemente determinadas pelo seu meio familiar e social, que

exercem um certo controlo, procurando que os namoros se processem entre os jovens do meio tendo em vista um casamento bom, ou seja, orientado, fundamentalmente, para os interesses económicos da/s família/s. Não existe verdadeira oposição a relações mais íntimas entre os namorados, o que já não se pode dizer em relação a uma vida em comum sem casamento, o que terá de passar pela bênção da igreja católica. Para as raparigas deste meio o futuro profissional não é prioritário, acabando muitas vezes por não desenvolver plenamente as suas carreiras depois do casamento, ou mesmo por interromper os seus cursos. No entanto, neste meio, os rapazes gozam de mais liberdade, podendo, e muitas vezes sendo considerado preferível, viver aventuras amorosas fora do meio, o que tem a vantagem de evitar conflitos e embaraços no seio deste.

No fundo, as famílias das classes de maiores posses económicas não estão nada interessadas em desmembrarem riquezas. E por ser um acontecimento sério, o casamento é um «passo» que deve ser bem pensado e, de preferência, levado a cabo em idade já madura, como genericamente, acabam por reconhecer os jovens [...] (*ibid.*:287).

Houve também aqui mudanças em relação às gerações anteriores no que diz respeito à sexualidade entre os jovens, mantendo-se, no entanto, os padrões em relação ao casamento.

Onde se verificam mais alterações é, no entanto, nas classes médias, nas quais a valorização e a realização profissional se sobrepõem ao casamento e onde as relações mais íntimas, tanto de namoro como de vida em comum, têm lugar normalmente, pressupondo-se que no casamento ambos os cônjuges terão as mesmas responsabilidades perante a vida doméstica e a educação dos filhos.

Já nas classes mais populares se mantém bastante a tradição nos papéis atribuídos aos jovens e às jovens, continuando estas a viver a sua vida confinada à casa e a namoros conducentes ao casamento, relegando para um segundo plano a obtenção de um bom emprego.

2.3. Apreciação do quadro referencial

Desta pequena exposição podemos inferir que existe uma preocupação dos jovens portugueses, em ter acesso a empregos bem remunerados e que os promovam socialmente, quando, pela sua origem social, não se encontram já num patamar elevado. Em termos de percurso escolar, é

valorizada a classificação que lhes permitirá aceder a esses empregos, não havendo referências quanto à necessidade do ‘saber’ ou de um conhecimento mais aprofundado em relação ao que quer que seja como facilitador de uma ascensão profissional e social.

As classes populares parecem continuar a ser as menos permeáveis à aprendizagem escolar, não vendo nela qualquer utilidade quanto a uma melhoria sócio-profissional.

As preferências culturais vão, manifestamente, de encontro à música, nomeadamente a música rock, não havendo um envolvimento na política ou em actividades de outro cariz a nível quer comunitário quer nacional, com carácter duradouro.

Estes dados parecem denotar um aparente desinteresse pelos assuntos exteriores à vida particular dos grupos, não representando o viajar, na generalidade, uma forma de conhecimento mais aprofundado sobre determinados aspectos da vida no exterior e da sua correlação com a do próprio sujeito.

Haverá, assim, um campo vasto a ser desbravado, no qual a aprendizagem das línguas estrangeiras pode desempenhar um papel relevante, nomeadamente no que concerne o envolvimento dos conteúdos culturais que lhe são inerentes.

No capítulo a seguir faremos um levantamento da inserção desses conteúdos nos programas⁴⁵ de alemão do ensino básico, secundário e universitário em vigor até ao ano lectivo 2001-2002, no sentido de verificar até que ponto estes os atravessam, estando mais ou menos presentes.

⁴⁵ Os novos programas para o ES foram homologados em 2001 e 2002 e entretanto suspensos; a nível do Esup verificou-se nalgumas universidades uma reestruturação curricular para entrar em vigor no ano lectivo 2002/03, cujos programas só foram tornados públicos em 2002.

Capítulo 3. Abrangência dos conteúdos socioculturais nos *Curricula de Alemão*

1. Ensino Básico e Secundário (EBS)

1.1. A inserção curricular das Línguas Estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Em Portugal, até à Revolução de 25 de Abril de 1974, a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino não superior limitava-se ao francês e ao inglês⁴⁶, revestindo-se de carácter obrigatório em qualquer um dos três tipos de escola existentes: a industrial, a comercial e o liceu. Enquanto as duas primeiras escolas tinham uma duração total de cinco anos, visando a preparação dos jovens para a sua inserção imediata na vida profissional, respectivamente a nível da indústria e do comércio, o liceu visava uma aprendizagem mais generalista nos seus primeiros cinco anos, Curso Geral (dividido em 1º ciclo, dois anos, e 2º ciclo, três anos), que eram complementados com mais dois anos, Curso Complementar (3º ciclo, dois anos), com o objectivo de preparar os jovens para os cursos do ensino superior.

⁴⁶ O Alemão só surgia no curso complementar dos liceus, 6º e 7º ano, para os alunos das alíneas b) Germânicas e d) Direito.

Após a revolução de Abril, foram extintas estas três escolas, tendo surgido em seu lugar um único tipo de escola, que apresentava uma estrutura em tudo semelhante à do antigo liceu. Por esta razão, na resenha do antigo sistema que a seguir se apresenta, referiremos apenas o enquadramento da LE no ensino liceal, porquanto este nos parece importante para melhor se compreender a importância que aquela antiga estrutura ainda reflecte no actual sistema, nomeadamente em termos de grupos disciplinares de docência para o EBS.

A aprendizagem das LE estava desde logo hierarquizada, sendo o francês obrigatoriamente a primeira língua estrangeira, com cinco anos de aprendizagem, e o inglês a segunda, com três anos, até à conclusão do Curso Geral. Quem optasse por frequentar também o Curso Complementar, que pressupunha uma continuidade para o ensino superior, dava seguimento à aprendizagem destas LE caso optasse pelas variantes que permitiam o acesso aos cursos superiores de Filologia Românica (francês), Ciências Económicas (inglês), Filologia Germânica (inglês), procedendo, paralelamente, à iniciação de alemão para acesso aos cursos de Filologia Germânica e de Direito. É tendo conhecimento deste sistema escolar que se pode compreender, ainda que dificilmente aceitar, a estrutura dos

grupos de leccionação que perdura no ensino básico e no secundário, que mais não é do que a manutenção de um enquadramento anterior a 1974, reflectindo as combinações de línguas dos cursos de então. O português ‘tem direito’ a sozinho constituir um grupo, mas as LE⁴⁷ continuam ainda hoje a não poder coexistir de um modo diferente: o francês está obrigatoriamente ligado ao português, constituindo um grupo, e o alemão e o inglês, obrigatoriamente ligados entre si, constituem outro. Esta estrutura, ainda que tivesse continuado a existir no ensino básico e secundário dentro dos grupos de leccionação, deixou desde aquela data de ter correspondência com os cursos do ensino superior, pois estes, ainda que mantendo a obrigatória bi-disciplinaridade, passaram a apresentá-la na base da livre escolha da sua conjugação. Vive-se, assim, há mais de vinte cinco anos o que se pode considerar uma situação algo aberrante do sistema escolar português, que tem tido reflexos negativos quanto às expectativas dos futuros professores do EBS, porquanto as diversas combinações que não se enquadrem no citado modelo tradicional implicam que, em termos de colocação profissional, seja compulsória a escolha de uma das línguas, não sendo conferida à outra a habilitação que

⁴⁷ Não se refere o Latim e o Grego neste contexto por não serem Línguas Modernas.

este profissional adquiriu na sua formação universitária. Os anos têm passado sem que o Ministério da Educação tenha dado uma solução mais adequada para este problema: o aluno universitário investe na sua formação académica e profissional para esta depois não lhe ser plenamente reconhecida pelo ME em termos profissionais, decisão essa pautada por critérios puramente logísticos.

Atendendo a que na época anterior a 1974 a escolaridade obrigatória era apenas de quatro anos (instrução primária, o actual 1ºciclo), conclui-se que a maior parte da população portuguesa não tinha acesso institucional ao ensino de qualquer língua estrangeira, grande parte (seis anos de escolaridade), tinha apenas dois anos de francês, muitos (9 anos de escolaridade), cinco anos de francês e três de inglês, e alguns (11 anos de escolaridade), cinco anos de francês e cinco de inglês - ramo de economia -, cinco de francês, três de inglês e dois de alemão - ramo de direito -, sete de francês e três de inglês - ramo de românicas -, cinco de francês, cinco de inglês e dois de alemão - ramo de germânicas - ou, ainda, cinco anos de francês e três de inglês, para todos os outros ramos.

Com as reformas decorrentes do 25 de Abril, o ensino obrigatório passou primeiro de quatro para seis anos e só mais tarde, em 1986, de seis para nove. Em 1980-81, a

escolaridade geral começou a ser de doze anos, em vez dos anteriores onze. O ensino não superior começou então a estar dividido em quatro anos de instrução primária, numa escola, dois anos de ensino preparatório, noutra escola, três anos de ensino básico e dois de secundário mais tarde três, noutra escola⁴⁸. A partir da reforma educativa de 1986, com o estabelecimento do ensino obrigatório em nove anos, modificou-se a organização das escolas, passando a estar juntos, na mesma escola, o 2º e 3º ciclo e a existir outra só para o ensino secundário.

Neste sistema, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras deixou de ser hierarquizado, ou seja, as línguas estrangeiras disponíveis (francês, inglês e alemão) podiam ser livremente escolhidas pelos alunos, iniciando-se a LE1 no ensino preparatório (5º ano de escolaridade), a LE2 no ensino básico (7º ano de escolaridade), com a continuação da LE1 (cf. notas de rodapé nº 48 e 49), e a LE3 no ensino secundário (10º ano de escolaridade). Com o início da aprendizagem da LE3, cessa a aprendizagem da LE1 ou da LE2. Em simultâneo só se podiam estudar duas línguas estrangeiras, o que era, aliás, obrigatório a partir do 7º ano

⁴⁸ Achamos pertinente referir a junção e posterior separação física dos níveis escolares, porquanto temos que a separação física do 3º ciclo e do ES também influenciou negativamente as opções em LE, nomeadamente Alemão.

de escolaridade. Na prática, isto significava que, ao concluírem o ensino secundário, os alunos poderiam ter feito a aprendizagem de três LE, comportando a LE3 o máximo de três anos de aprendizagem.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a 14 de Outubro de 1986 (Decreto-Lei nº 46/86), que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional, foram introduzidas alterações de vulto, nomeadamente o facto de a escolaridade obrigatória ter passado de 6 para 9 anos (nº1 do Artigo 6º). A organização passa agora a compreender dois níveis de ensino: o básico e o secundário, respectivamente de nove e três anos, totalizando doze anos de escolaridade. O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o 3º de três (nº 1 do Artigo 8º). Ao ensino secundário, com a duração de três anos, têm acesso aqueles que completarem com aproveitamento o ensino básico (respectivamente nºs. 2 e 1 do Artigo 10º).

A Reforma Curricular que se seguiu (Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto), e na qual se enquadram os programas do ensino básico e secundário, tornou opcional⁴⁹ o que até então era obrigatório a partir do 7º ano de escolaridade: a aprendizagem de uma segunda língua

estrangeira. Esta escolha da LE2 passou a ser imposta somente a nível do ensino secundário (nº 4 do Artigo 5º), significando isto que um aluno, ao completar a escolaridade obrigatória, agora de 9 anos, podia continuar a estar na posse de conhecimentos de uma só LE, ainda que estes fossem mais extensivos, porquanto passariam de dois para cinco anos de aprendizagem. Contudo, não deixa de ser estranho que, ao alargar-se o ensino obrigatório em três anos, se tenha retirado a obrigatoriedade da aprendizagem de mais uma LE⁵⁰, o que acontece precisamente na altura em que tanto o Conselho da Europa como a então Comunidade Económica Europeia, entre outros⁵¹, já pugnavam pela aprendizagem de duas LE na escolaridade obrigatória. Provavelmente, Portugal, com índices de alfabetização muito baixos, não se podia dar ao luxo de manter a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras a nível da escolaridade obrigatória, agora de nove anos, quando estas - as línguas estrangeiras - integravam o grupo de disciplinas de maior insucesso escolar. Esta é a única explicação que nos parece plausível, ao constatar um caso de retrocesso na aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que,

⁴⁹ A LE2 fazia parte de um leque de 5 disciplinas opcionais, entre as quais se teria de escolher uma.

⁵⁰ A reposição obrigatória da aprendizagem de uma segunda LE no 3º ciclo aconteceu em 2001, por força do nº 3 do Artigo 7º do Decreto-Lei nº6/2001.

⁵¹ v. Krumm, 19898:452ss.

institucionalmente, nunca foi apresentada nenhuma razão específica para tal tomada de posição, que acaba por surgir ao arrepio da tendência europeia, acrescida da agravante de alterar o que já era norma entre nós muito antes de o ser nalguns dos países tidos como mais avançados da Europa. Estar-se-ia, assim, a contribuir para que os níveis de insucesso escolar não fossem tão elevados, numa população com uma taxa de escolaridade ainda muito baixa para níveis europeus?

Desta estrutura decorre que a língua estrangeira LE1, iniciada no 5º ano de escolaridade, geralmente o inglês, se estudava durante cinco anos, escolaridade obrigatória, podia alargar-se a oito anos se se finalizasse o ensino secundário. A LE2, caso se iniciasse ainda a nível da escolaridade obrigatória, tinha três anos de aprendizagem e, ou era continuada a nível do secundário, perfazendo seis anos de aprendizagem, ou era interrompida no 9ºano, totalizando três anos de aprendizagem.

Na constelação de línguas estrangeiras que se podem estudar no ensino básico e secundário português⁵² - excluindo o actual 1º ciclo, onde a aprendizagem de uma LE, geralmente o inglês, é extra-curricular -, o Alemão raramente é a primeira ou mesmo a segunda língua

⁵² Actualmente Inglês, Francês, Alemão e Espanhol.

estrangeira, sendo normalmente a terceira⁵³. Apesar de, a nível do 2º ciclo, fazer parte das opções possíveis a par do Inglês e do Francês, tendo inclusivamente constituído uma hipótese de primeira LE ainda no âmbito da escolaridade obrigatória de seis anos, esta era, na verdade, uma hipótese puramente teórica, porquanto só no início dos anos 90 foi organizado um Programa de Alemão para este nível de escolaridade. Até à data não se verifica uma implantação significativa conquanto o Ministério da Educação, com a colaboração do Goethe Institut, tenha desenvolvido acções de sensibilização e actualização junto dos professores habilitados para leccionar a disciplina. Mesmo a nível do 7º ano, sempre se verificou uma tentativa de dissuasão dos alunos que se pretendiam matricular em Alemão, atitude essa que tinha a ver não só com o facto de o Ministério da Educação (ME) exigir um número mínimo de alunos para constituir uma turma, mas também com as estruturas internas das escolas, nomeadamente no que diz respeito à constituição de grupos de leccionação⁵⁴, ao esforço dos professores de Francês e de Alemão para cativarem alunos para as respectivas disciplinas⁵⁵, como até mesmo ao facto

⁵³ Na maior parte dos casos o alemão é uma LE3, porquanto a sua aprendizagem se inicia sobretudo no 10º.

⁵⁴ Estes grupos são: alemão/inglês, português/francês no 3º ciclo e no ES.

⁵⁵ Não são os serviços administrativos das escolas, mas sim os professores, que recebem as matrículas dos alunos, verificando-se

de muitos professores não se sentirem aptos a leccionar a disciplina de Alemão, ou porque não o fazem há muitos anos⁵⁶ e não estão dispostos a investir numa actualização, ou porque consideram mais trabalhosa a sua leccionação.

Entretanto, em Maio de 2000, começa a desenhar-se uma reestruturação curricular para o ensino secundário, com significativas alterações a nível das línguas estrangeiras. Inicialmente seria implementado no ano lectivo de 2001/2002, mas acabou por ser protelado para o ano seguinte⁵⁷. Em consequência das alterações que visam fundamentalmente o ensino secundário, é em boa hora que volta a ser introduzida a obrigatoriedade da iniciação do estudo de uma segunda língua estrangeira no 3º ciclo, voltando-se, assim, ao estudo obrigatório de duas LE durante os primeiros nove anos de escolaridade. A grande diferença relativamente à reforma anterior em que, nesta fase, está generalizado o estudo de duas línguas estrangeiras

muitas vezes a tentativa destes de influenciarem a escolha do aluno em relação à LE.

⁵⁶ Apesar da bi-disciplinaridade dos cursos superiores de línguas modernas e dos grupos de leccionação, pode acontecer que um professor esteja vários anos a leccionar só uma das línguas, pelo que pode não se sentir muito apto quando alguma vez tiver de, ou quiser, leccionar a outra para que também está habilitado.

⁵⁷ O Governo que tomou posse em Abril de 2002 decidiu suspender a revisão curricular, pelo que estes programas, ainda que estejam homologados, não entrarão para já em vigor. Esta suspensão parece-nos pouco positiva, considerando que os novos programas estando mais bem estruturados e actualizados, poderiam contribuir para melhorar a aprendizagem.

reside no facto de, desta vez, isso se verificar no ensino obrigatório.

Com a reestruturação curricular do ensino secundário, este passa a integrar 7 Cursos Gerais, que incluem uma componente de Formação Geral e uma componente de Formação Específica. Neste reajuste, e no que concerne as LE, verifica-se novamente uma secundarização destas, na medida em que no curso geral do 12º ano deixa de haver LE1 ou LE2, podendo ser opcional se fizer parte das opções de oferta da escola, existindo, de facto, como opcional unicamente para o Curso Geral de Línguas e Literaturas. É também unicamente neste Curso que a Componente Específica integra três anos de aprendizagem de LE2 ou LE3, com uma carga horária superior em hora e meia à LE1 ou LE2 da componente geral. Pretende-se, com esta reorganização curricular, proporcionar uma sólida formação de base no domínio do respectivo conhecimento, com vista ao prosseguimento de estudos no ensino superior (Projecto de Revisão Curricular no Ensino Secundário, 2000:38). Dado que esta situação é muito recente e os calendários de implementação deste ajustamento de programas não foram cumpridos, a análise da adaptação dos programas em vigor ao novo currículo não pode, por essa razão, ter lugar aqui, pelo que nos limitaremos a fazer esse levantamento somente

em relação aos programas de base que estão em vigor desde 1991, não deixando de referenciar, sempre que for o caso, as modificações que se pretendem introduzir.

Em síntese, relativamente ao ensino/ aprendizagem de alemão, verificam-se as seguintes situações concretas:

- ⇒ a) inexistência de registos de alemão como LE1,
- ⇒ b) alunos que iniciam a aprendizagem do alemão como LE2 no ensino básico, no 7º ano de escolaridade, e a terminam no 9º ano, perfazendo 3 anos de aprendizagem,
- ⇒ c) alunos que iniciam essa aprendizagem no 7º ano e lhe dão continuidade no ensino secundário⁵⁸, LE2, totalizando cinco anos de aprendizagem, eventualmente seis, e
- ⇒ d) alunos que iniciam essa aprendizagem no ensino secundário, no 10º ano de escolaridade, LE3, totalizando 3 anos de aprendizagem.

Como conclusão, e sem ter em linha de conta o impacto negativo que a escolha do espanhol poderá ter na do alemão no sentido de este ser preterido (por ser recente,

⁵⁸ De acordo com os planos curriculares que deveriam entrar em vigor para o 10º ano de escolaridade no ano lectivo de 2002/3, a LE1 ou LE2 deixa de ser obrigatória no 12º ano na componente de Formação Geral, passando a componente de Formação Específica a integrar a LE2 ou LE3, do 10º ao 12º ano, exclusivamente no Curso Geral de Línguas e Literatura.

ainda não existem dados quanto a esta situação) a grande maioria dos aprendentes de alemão encontra-se na faixa etária dos 16 aos 18 anos, alguns entre os 13 e os 15 anos tendo unicamente o nível de iniciação, num total de 3 anos. Em número menor, haverá os alunos que farão 6 anos de aprendizagem, entre os 13 e os 18 anos. Refira-se que no contexto dos exames nacionais do 12º ano estão presentes estes dois níveis de ensino.

1.2. Conteúdos socioculturais nos programas de Alemão (do 7º ao 12º ano)

A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, procedeu-se à Reforma Curricular que entrou em vigor a 29 de Agosto de 1989 (Decreto-Lei nº 286/89), na qual se enquadram os programas do ensino básico e do secundário, tendo os de Alemão sido aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho.

Estes programas vieram substituir os que estavam em vigor desde 1978/79 (Curso Secundário Unificado), 1982/83 (10º ano e 1º ano dos Cursos Complementares Nocturnos) e 1983/84 (nível inferior, 3 anos de aprendizagem, e nível superior, 6 a 8 anos de aprendizagem).

Ainda que os princípios teóricos pouco se tenham alterado, os conteúdos programáticos foram actualizados e a sua apresentação gráfica foi consideravelmente melhorada. Estes programas passaram a dividir os níveis de aprendizagem em inicial - 1/2/3 - e de continuação - 4/5/6 -, funcionando estes como blocos dentro dos quais se vão desenvolvendo progressivamente as competências que fazem parte da aprendizagem da língua alemã. Como o programa do 3º ciclo do ensino básico tem uma estrutura semelhante ao nível inicial do ensino secundário, não será aqui abordado em particular, mas sim referenciado em função daquele, nos pontos que forem acentuadamente diferentes.

Os objectivos gerais destes programas referem-se a blocos de três anos, e não ano a ano, ou seja, pretende-se que o aluno, durante os primeiros três anos de aprendizagem, desenvolva as competências básicas da comunicação em língua alemã (nível iniciação) e, quando for o caso, consolide nos três seguintes (nível continuação) as competências de comunicação adquiridas ao longo dos três anos anteriores (cf. ME, DGEBS, Alemão, Organização Curricular e Programas, 1991). Está presente em ambos os níveis a importância do conhecimento de aspectos da realidade sociocultural dos países de língua alemã, como forma de tomada de consciência da identidade linguística e

cultural do aprendente, desenvolvendo-se os conteúdos a partir de três eixos: ‘Eu’, ‘Eu e o Outro’ e ‘Meio Envolverte’ a nível de iniciação, e ‘Eu e a Realidade Social’ a nível de continuação.

No entanto, na introdução tanto da primeira como da segunda parte, respectivamente o nível inicial e o de continuação, está mencionado que na elaboração destes programas se optou “intencionalmente pela valorização das competências receptivas, nomeadamente a leitura, como instrumento indispensável ao sucesso de toda a aprendizagem escolar” (*ibid.*, 1991:23 e 61).

Atendendo aos princípios que regem a abordagem comunicativa, que é determinante também na estruturação destes programas, bem como a componente intercultural, e o facto de estes mesmos programas aludirem igualmente à crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário, o que cria novas motivações para o conhecimento de línguas estrangeiras, somos de opinião que aqui transparece uma contradição entre estes princípios comunicativos e o facto de se privilegiar a leitura. Parecer-nos-ia mais apropriado atribuir se não maior destaque às competências produtivas - falar e escrever -, pelo menos igual importância às quatro competências de base - ouvir, ler, falar e escrever -. A ser feito um escalonamento a nível de iniciação, parecer-nos-ia

útil privilegiar a compreensão e produção oral, a que se seguiria a compreensão e a produção escrita.

Avaliamos a incongruência inicial como resultante de mais uma das anomalias do nosso sistema educativo, que continua a manter a abolição de provas orais, nomeadamente na língua estrangeira, mesmo depois de os seus programas curriculares se pautarem pela ‘competência comunicativa’. Note-se que nos debates que antecederam a oficialização dos novos programas a entrar em vigor, bem como em tudo o que lhes está subjacente, continua a não se mencionar a oralidade como uma componente de exame⁵⁹.

Nos programas em causa distinguem-se três orientações básicas para o ensino do alemão:

- 1 - objectivos gerais de aprendizagem e extra-disciplinares;
- 2 - competências e capacidades linguísticas;
- 3 - conhecimentos específicos e opiniões.

Cada um deles subdivide-se ainda em objectivos, conteúdos, orientação metodológica e avaliação. Pretende-se

⁵⁹ Quando confrontado com esta questão no ano 2000, a nível não oficial, o GAVE-Gabinete de Avaliação Educativa, argumentou dizendo que nas escolas não havia condições para fazer estas provas nos exames do 12º ano.

alcançar um objectivo por via de conteúdos mediante uma orientação metodológica. O processo de avaliação serve para determinar até que ponto foi atingido o objectivo.

No ponto 1 insere-se a competência intercultural e no ponto 2 a competência sociocultural. A *Landeskunde* abrange, por sua vez, três parâmetros: a *Landeskunde* propriamente dita, o texto (que a veicula) e a linguagem (que lhe é própria), não se devendo, portanto, tratá-la separadamente da transmissão de capacidades e competências linguísticas.

A par das orientações básicas, os programas contêm também objectivos de aprendizagem do âmbito afectivo, sendo aqui igualmente muito importante o papel desempenhado pelos conteúdos socioculturais devido ao princípio da motivação psicológica.

No âmbito dos objectivos gerais de aprendizagem, tanto o programa do ensino básico como o do secundário consideram que o processo de aprendizagem tem por objectivo também a socialização e emancipação do aluno proporcionando-lhe uma cultura humanística, artística, científica e técnica, visando prepará-lo intelectual e afectivamente para a vida.

Mais especificamente, no domínio das aquisições fundamentais, pretende-se que os alunos se expressem com

fluência pelo menos numa língua estrangeira, e adquiram as competências culturais e o apreço pela cultura e pelos valores estéticos, tanto nacionais como estrangeiros; no que se refere à cidadania, aponta para o desenvolvimento das capacidades de compreensão e intervenção no relacionamento com outras culturas e espaços.

Em termos de objectivos gerais da aprendizagem da língua alemã a nível de iniciação, pretende-se que esta proporcione aos alunos os meios que os levem a desenvolver as competências básicas da comunicação nesta língua; a seleccionar e utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura extensiva do texto; a exprimir com alguma criatividade a sua intenção de comunicação em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; a tomar consciência da sua própria realidade socio-cultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos países de língua alemã; a progredir na construção da sua identidade pessoal e social através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação; a desenvolver o sentido da responsabilidade e da autonomia (cf. *ibid*:25).

No contexto estrito de *LK*, a diferença entre os objectivos gerais do ensino de alemão a nível de iniciação e a nível de continuação consiste no facto de, neste último nível, o

aluno passar a tomar consciência das diferenças socio-culturais, partindo do confronto da sua própria realidade com a dos países de língua alemã, enquanto na iniciação toma conhecimento da sua própria realidade sociocultural a partir do confronto com a realidade dos referidos países.

No âmbito das finalidades e objectivos gerais, em nenhum nível de aprendizagem é explicitamente referida a comunicação ou competência intercultural, surgindo, no entanto, esta referência no contexto da orientação metodológica: “A aprendizagem da língua alemã, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural[...]” (*ibid.*:29).

Reportando-nos à competência em *Landeskunde*, verificamos que esta é explicitamente mencionada nestes programas e a sua aquisição recomendada desde o início da aprendizagem da LE, apesar do objectivo da sua abordagem ser sugerido puramente como uma ‘sensibilização’ que facilite a “comunicação e o entendimento entre jovens da mesma idade” (*ibid.*:27). Note-se que esta aprendizagem manifesta está presente tanto para o nível de iniciação como para o de continuação, parecendo, no entanto, encerrar em si uma contradição, ao referir que a aquisição de uma competência cultural se deve promover desde o início da aprendizagem e concluindo que este processo se reveste

apenas de um carácter de sensibilização. Ou bem que se pretende apenas a sensibilização ou bem que se começa por uma sensibilização conducente à aquisição. Mais ainda, ao considerar-se este processo apenas uma sensibilização, o que seria correcto como uma primeira abordagem, estar-se-ia, de algum modo, a contradizer os objectivos gerais definidos anteriormente, que visam ir mais além ao preconizar a sua interiorização, o seu domínio, a sua aquisição. Parece-nos igualmente limitativo o facto de, enquadrado neste parágrafo, se pretender facilitar a comunicação e o entendimento apenas entre jovens da mesma idade, dando, por um lado, a sensação de que os jovens só comunicam entre si, e não com outras faixas etárias, o que, de facto, não corresponde à realidade, e entrando mais uma vez em contradição quanto mais não seja, com as áreas temáticas.

Apesar de os objectivos gerais e específicos que visam assegurar a aquisição de competências comunicativas estarem estruturados em blocos de 3 anos, os conteúdos que conduzem a esse fim estão discriminados ano a ano, tanto no que diz respeito à gramática como às áreas temáticas. Assim, a nível de iniciação, as áreas temáticas estão agrupadas do seguinte modo:

A - Para o 3º ciclo, (Programa de Alemão, 1991:14)

* Dimensão pessoal

- * A escola
- * Vida em família
- * Relações interpessoais
- * Participação na vida social/cultural
- * Portugal e os países de língua alemã,

B - Para o ensino secundário, (Programas de Alemão, 1991:40)

- * Dimensão pessoal
- * A escola/o quotidiano
- * Vida em família
- * O mundo do trabalho
- * O mundo do lazer
- * Empenhamento social
- * Portugal e os países de língua alemã.

Dentro de cada um destes temas são enunciados tópicos para cada um dos anos que compõem o bloco, pouco variando entre o EB e o ES nos temas que lhes são comuns. Esta diferença de temas, que, à partida, só poderia ter a ver com a faixa etária e interesses que lhe são próprios, parece-nos corresponder a uma selecção aleatória, porquanto qualquer deles é pertinente para qualquer destas faixas etárias, inclusive o do «mundo do trabalho», atendendo a que, pelo menos no plano teórico, os jovens que se ficam pela

escolaridade obrigatória iniciam logo em seguida uma actividade laboral, enquanto os que completam o 12º, também teoricamente, dão continuidade à sua formação a nível do ensino superior. Será uma excepção ao atrás formulado, no desenho curricular que se pretende iniciar, a vertente de cursos tecnológicos, que visa a formação de quadros intermédios.

Para o ‘nível de continuação’ da aprendizagem da língua alemã, os temas revestem-se de um carácter aberto a fim de permitirem “uma interpretação adequada aos interesses e necessidades de cada escola concreta” (*ibid.*:77). Estes temas estão agrupados em três grandes domínios, subdivididos em áreas temáticas segundo cada ano de escolaridade:

* Os sinais dos tempos:

10ºano - o mundo dos jovens,

11ºano - a família

12ºano - as mulheres e os homens de amanhã

* A terra em perigo

10ºano - a terra frágil

11ºano - a terra, que futuro?

12ºano - o mundo desigual

* O homem organiza-se

10ºano - a defesa dos direitos

11ºano - a defesa da terra

12ºano - o homem político

Em princípio, os temas aplicam-se a todos os países de língua alemã, sendo, contudo, a Alemanha o país de referência, o que está explicitamente mencionado para o 11º e o 12º ano, nos subtemas de «Portugal e os países de língua alemã», que tanto para o EB como para o ES, só referem a Alemanha.

No ‘nível inicial’ são discriminadas as referências a factos dentro das intenções comunicativas, sendo também sugeridos os tipos de texto a utilizar no tratamento de cada tema. É ainda recomendado que esses textos tenham a ver com a realidade do quotidiano do aluno e com a sua experiência pessoal e sejam autênticos. Faz-se igualmente uma referência à utilização esporádica de textos literários, incluindo *Märchen*, sendo aqui a expressão «texto literário» utilizada no sentido do novo paradigma de Literatura⁶⁰, conforme se pode confirmar nas propostas de leitura extensiva apresentadas para ambos os níveis, onde predomina a literatura juvenil, não se encontrando referenciado nenhum

⁶⁰ O antigo paradigma considera textos literários apenas os de autores clássicos ou contemporâneos de renome, enquanto o novo paradigma inclui nesta designação também a literatura juvenil e a trivial.

autor clássico ou contemporâneo que não seja daquele género literário (*ibid.*, 1991:90-92).

No ‘nível de continuação’, ao invés, não existe uma discriminação dos tipos de textos, mas sim uma longa recomendação. Recomenda-se preferencialmente a escolha de textos escritos, uma vez que estes exemplificam formas de estruturação textual, e, segundo o objectivo a atingir, assim deve ser o tipo de texto: descritivo (estatísticas, instruções, descrição de pessoas e lugares); narrativo (relato, conto, história); opinativo (crítica, crónica, argumentação) e expositivo (biografias, relatórios, dissertações). Recomenda-se ainda a leitura extensiva de uma obra de ficção, por exemplo um “Jugendroman”, com o objectivo de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de estratégias pessoais de interpretação. Para alcançar este objectivo, o aluno:

terá de recorrer tanto à sua experiência pessoal como ao conhecimento da cultura alemã na decodificação da linguagem conotativa e interpretação das referências culturais específicas com que inevitavelmente será confrontado (*ibid.*, 1991: 83).

No ponto que refere as «orientações metodológicas» é focada a abordagem intercultural como meio para o desenvolvimento da competência sociocultural, do mesmo modo que é chamada a atenção do professor para que neste processo sejam integrados tanto conhecimentos adquiridos noutras disciplinas, como os resultantes da vivência extra-escolar do aprendente.

Quanto às sugestões metodológicas, estas são mais detalhadas para os iniciados, abordando a compreensão e a produção, interacção, gramática e léxico, e sugerindo também - e só para os dois níveis do ES - técnicas de trabalho. Contudo, para o nível de continuação estas sugestões não são detalhadas, mas, consideradas globalmente como actividades de aprendizagem. É comum a estes dois níveis a constante observação de que devem ser utilizados textos autênticos orais e escritos; de que o estudo da gramática não deve ser visto como um fim em si, mas antes como auxiliar da compreensão e da expressão; e de que a apresentação do léxico deve ser feita em contextos definidores. Os conteúdos culturais esgotam-se nas áreas temáticas, podendo pressupor-se que constituem os conteúdos dos «textos autênticos» referidos ao longo dos programas. Apesar de a sua importância ser continuamente focada, estes conteúdos não são, no entanto, objecto de uma

abordagem mais pormenorizada nas sugestões metodológicas, quer a nível das indicações gerais, quer das actividades de aprendizagem ou das técnicas de trabalho. Este será, certamente, um aspecto que não facilita ao professor a abordagem destes conteúdos e a escolha dos respectivos textos, porquanto este tratamento se insere nas metodologias mais recentes à data da elaboração destes programas, o que só terá sido abordado em eventuais cursos de formação contínua⁶¹, ou seja, para os professores já inseridos no sistema, tendo só nalguns casos começado também a fazer parte da formação inicial de professores nas universidades⁶², formação que teve início também a partir da data da promulgação da Lei de Bases atrás referida.

⁶¹ São disso exemplo o *Goethe Institut* com os seus cursos de Verão na Alemanha (*Erlebte Landeskunde*), e, mais recentemente, a partir de 1997, o BMUK, na Áustria (*Erlebte Landeskunde*) e em 1998 e 1999, a Universidade Nova de Lisboa com o curso FOCO/PRODEP - *Alemão: Tradução, Interculturalidade e Internet*, e, em 2001, o curso *Web-sites para o diálogo intercultural (com os países de língua alemã)*.

⁶² Apesar de a legislação facultar também às Escolas Superiores de Educação (ESE) a formação dos professores do 3º ciclo, esta situação ainda não se verifica devido à falta de regulamentação, o que faz com que, apesar de todas as disposições que prevêm o ensino do alemão também a nível do 2º ciclo, esta disciplina não seja ministrada nestes estabelecimentos de ensino.

1.2.1. Alterações dos conteúdos socioculturais nos novos programas⁶³

Com o processo de revisão curricular iniciado pelo Ministério da Educação em 1997, procedeu-se também a uma actualização dos programas de língua alemã para o ensino secundário. Estes programas, que, inicialmente, estavam previstos entrarem em vigor em Setembro de 2001 para o 10º ano de escolaridade, estendendo-se progressivamente aos anos subsequentes nos dois anos lectivos seguintes, estão agora previstos para terem início em Setembro de 2002. Conforme é referido na introdução dos mesmos (2001:4), o documento *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*⁶⁴ (1998), emanado do Conselho da Europa, constitui um dos seus enquadramentos teóricos.

Na sequência desta revisão curricular, foram elaborados dois programas a nível de iniciação e outros dois a nível de continuação, que se destinam aos Cursos Gerais de Línguas e Literaturas e aos Cursos Tecnológicos,

⁶³ Ainda que a revisão curricular tenha sido suspensa, o facto de não ter sido cancelada e de os programas estarem homologados, querará significar que estes podem entrar em vigor num ano lectivo subsequente, razão pela qual consideramos pertinente a manutenção deste item.

⁶⁴ Este documento foi traduzido para português e editado em 2001 pelas Edições ASA, Lisboa, sob o título: *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação*,

denominados a nível de iniciação respectivamente formação específica e formação científico-tecnológica, e, a nível de continuação, respectivamente, formação específica e geral ou de componente científico-tecnológica.

Este último inclui ainda módulos específicos que têm exclusivamente a ver com a área temática em que se inserem, a saber: - Administração - Técnicas Comerciais - Documentação - Turismo.

O ensino secundário passará também a leccionar ou dois ou três anos de alemão a nível de continuação, no primeiro caso para os Cursos Gerais e para os Tecnológicos, e no segundo para o Curso Geral de Línguas e Literaturas, com diferentes cargas horárias, respectivamente 3 horas/semana e 4,5 h/s.

As grandes áreas temáticas, que agora passam a chamar-se «domínios de referência», foram objecto de ligeiras alterações, tendo experimentado maiores alterações as suas subdivisões.

1.2.1.1. Nível de Iniciação

Neste nível, é comum aos três anos o desaparecimento do tema «A escola/o quotidiano» dando lugar só a Escola,

tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares.

enquanto os temas «Empenhamento social» e «Portugal e os países de língua alemã» foram substituídos pelos temas Amizades e O Mundo Envolvente. Este último abrange ‘Comunidade local’, ‘Países de língua alemã’, ‘Comunidade internacional’ e ‘O espaço de língua alemã’. Aqui devem tratar-se assuntos de ordem geográfica, climatérica e ambiental locais e dos países da língua alvo, bem como os meios de comunicação; as vantagens/desvantagens de viver/estudar num país de língua alemã, assim como o empenhamento cívico e social destes jovens; a União Europeia, os problemas comuns de poluição e protecção do meio ambiente e temas de livre escolha sobre a actualidade.

Quanto aos restantes temas, verifica-se um reajustamento temático de pormenor com a introdução de alguns assuntos novos tais como empregos de férias e viagens; relações pais/filhos, opções e estilos de vida; intercâmbios escolares, problemas na escola; amizade e amor entre jovens, projectos e iniciativas em conjunto; o primeiro emprego; cinema e Internet; férias com ou sem família; desportos radicais e tradicionais.

A rubrica «Sugestões metodológicas» refere logo no início que a aquisição e o desenvolvimento das quatro capacidades de base - ouvir, falar, ler e escrever - devem ser feitos de forma integrada constituindo “objectivo terminal

deste programa e, nessa conformidade, devem ser trabalhados com os alunos em contextos próximos de situações de comunicação do quotidiano” (*ibid.*:41) deixando, assim, de privilegiar uma ou outra destas capacidades como era o caso no anterior programa.

Um outro ponto também inovador é a referência explícita e fundamentada ao facto de a língua alemã dever ser a língua de comunicação na sala de aula (*ibid.*, 2001:42), sugerindo também neste contexto tanto o recurso a meios audiovisuais como a contactos directos com falantes nativos como forma de desenvolvimento da compreensão e da produção oral. Em relação ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, sugere-se o recurso a textos de temática actual, bem como a leituras extensivas, que só têm carácter obrigatório no 12º ano, entre outros objectivos, para que o aluno contacte com “uma gama alargada de manifestações socioculturais” (*ibid.*, 2001:44). É fornecida alguma bibliografia acompanhada de uma nota explicativa das razões que levaram à selecção das obras literárias propostas. É igualmente referido que os textos servirão também de modelo para desenvolver a escrita, sugerindo-se uma primeira abordagem desta em termos de composições colectivas. Para o desenvolvimento e consolidação das quatro capacidades de base são ainda

sugeridas várias actividades, com a referência de estas constituírem somente propostas a título exemplificativo.

1.2.1.2. Nível de continuação

A este nível mantêm-se três grandes áreas temáticas, ainda que diferentes das dos anteriores programas, e que são comuns à vertente específica e à geral, Alemão A, e à científico-tecnológica, Alemão B, subdivididas em tópicos, o que não se verificava nos programas anteriores, intitulando-se aqueles:

- * Os jovens e a sua afirmação pessoal/encontros e desencontros de gerações
- * Os jovens e a sociedade à sua volta
- * Os jovens e o mundo

Os tópicos de cada uma destas áreas não diferem grandemente entre si, nem acentuadamente em relação aos que já são mencionados no nível de iniciação e, como eles, revelam uma grande pertinência em termos do quotidiano sociocultural e político. A excepção é feita no último grupo - Os jovens e o mundo -, em que são introduzidos temas inovadores tais como, para o Alemão A, ‘O espaço alemão na União Europeia’ (10º ano), ‘Fauna e flora em extinção’, ‘A Alemanha do pós-guerra: sua divisão, milagre económico,

construção do muro de Berlim e reunificação’ (11º ano) e ‘O espaço de língua alemã como ponto de encontro de raças e culturas’ e ‘emigração e os seus problemas’ (12º ano). Para o Alemão B, registam-se algumas diferenças, nomeadamente a supressão do item ‘A Alemanha do pós-guerra’, sendo este substituído no 11º ano pelo tema do 10º do programa A: ‘O espaço alemão na União Europeia’, e no 12º ano permanecem os mesmos tópicos do programa A, mas reportados ao título ‘A Alemanha no presente’ em vez de ‘O espaço de língua alemã’.

Neste âmbito há ainda a referir as áreas temáticas específicas para os Cursos Tecnológicos que devem ser introduzidas no 11º ano segundo os ramos a que se destinam, os quais englobam:

*** Administração e Técnicas Comerciais**

- actividades económicas nos países de língua alemã
- centros administrativos, comerciais e financeiros mais importantes
- negócios tradicionais e negócios on-line

*** Documentação**

- o documento, seu circuito e seu registo

*** Turismo**

- viagens, tipos de bilhetes e suas reservas
- viagens e alojamento

- viagens e cultura
- animação cultural

Cada item destas rubricas subdivide-se ainda, clarificando os seus conteúdos.

No que concerne as «Sugestões metodológicas», surge, tal como a nível da iniciação, a recomendação de desenvolver de uma maneira equilibrada as quatro capacidades de base, porquanto é através destas que se adquire a competência comunicativa, ressaltando, no entanto, o facto de, conforme a especificidade do curso, assim se poder valorizar um pouco mais uma ou outra dessas capacidades. Este será o caso para os cursos de Turismo, Administração e Técnicas Comerciais, para cujas saídas profissionais a compreensão e expressão oral terão um papel mais relevante, mas o domínio destas capacidades é também importante no âmbito da mobilidade no espaço europeu, quer como estudante universitário quer como trabalhador. Para o curso de Documentação, no entanto, já existirá uma maior utilização da leitura e da escrita, bem como da análise de um texto literário.

O nível de continuação trata globalmente de consolidar os conhecimentos adquiridos no de iniciação, não deixando de dar relevância a aspectos abordados anteriormente com menos profundidade como é, por exemplo, o contacto com

falantes nativos de língua alemã que a este nível se torna imprescindível, o desenvolvimento do gosto e interesse pela leitura e o enriquecimento da competência intercultural proporcionado através do conhecimento, sensibilização e compreensão, relacionando os aspectos socioculturais dos países da língua alvo e os da cultura de origem.

1.3. Apreciação do quadro referencial

O levantamento dos conteúdos socioculturais e do seu desenvolvimento ao longo do 3º ciclo e do ensino secundário mostra que lhe é atribuída alguma importância pelo legislador, conquanto o seu tratamento mais consequente seja observável fundamentalmente no novo programa⁶⁵. No entanto, seria de recomendar que na vertente sociolinguística - dimensão cultural e convenções sociais no uso da língua - fosse atribuída uma maior atenção às convenções sociais e não só à dimensão cultural, como se verifica nos conteúdos programáticos. O conhecimento sociocultural engloba também valores, crenças, atitudes e convenções, aspectos que são fundamentais para que a comunicação se realize com

⁶⁵ A redução para dois anos da LE (10º e 11º) nos Cursos: Tecnológico de Administração, Tecnológico de Técnicas Comerciais, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, a nível de continuação, não será tida em conta neste contexto.

sucesso, tanto na interacção da esfera pessoal como na esfera pública e profissional.

As áreas temáticas propostas para abordagem e debate são predominantemente centradas em si-próprio, Eu, havendo muito pouco espaço para uma caracterização do cidadão de qualquer um dos países de língua alemã, nomeadamente no que concerne os aspectos do seu quotidiano, da sua vida social, institucional e política, não se desenvolvendo, assim, com alguma profundidade, o conhecimento do Outro e a consequente abordagem intercultural que se pretende. O tratamento destas áreas deve ser feito com base numa perspectiva intercultural, de modo a, pelo menos, evitar lacunas detectadas em grande parte dos alunos destes anos de escolaridade, que se vêem tanto a si próprios como à sociedade em que se inserem como a norma-padrão (cf. Baumgratz-Gangl, 1990:20).

Sem a dimensão intercultural, as diferenças flagrantes entre as culturas podem degenerar em preconceito, quando não fazem já parte do saber comum, podem ser rejeitadas pela ausência de «normalidade», ou pode ainda o aprendente não estar sensibilizado para o facto de ele próprio poder ser considerado pelo outro como «divergente». Ou seja, deve ser tão respeitada a identidade do aprendente como as diferenças com a outra cultura. É certo que os objectivos

interculturais a nível programático atravessam toda a estrutura curricular do ensino básico e do secundário, mas é no contexto do ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras que se encontra o espaço mais propício para a sua prática e desenvolvimento. O multilinguismo que resulta da aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras durante a vida escolar proporciona, só por si, um terreno muito fecundo para a tomada de consciência da variedade de culturas e da variedade social e regional de cada uma delas.

Esta abordagem intercultural poderia estar enunciada de um modo mais evidente e ser aplicada em todas as áreas tematizadas, não se podendo limitar o conhecimento do Outro à situação geográfica e aos temas de actualidade universal por um lado, e a temas tão complexos e abrangentes como «viver/estudar num país de língua alemã», por outro. Uma abordagem séria pressupõe um conhecimento minimamente sólido, não só dos sistemas educativos universitários, como das sociedades em questão, incluindo a sua própria⁶⁶.

Sendo um facto que no 10º ano nos parece justificável

⁶⁶ Cf. Krumm: „Deutschunterricht ist also nie eine Einbahnstraße, ein Ort, wo andere etwas über die deutschsprachigen Länder erfahren. Guter Deutschunterricht hat Rückwirkungen auf das Verständnis der eigenen Kultur der Lernenden, wie er zugleich auch - vermittelt über Lehrer, über Schüleraustausch und Klassenkorrespondenz - den Menschen in den deutschsprachigen Ländern Gelegenheit gibt, ihre ethnozentrische Einstellung zu hinterfragen“ (1993:281).

obedecer a uma ordem que corresponda à progressão natural do Eu, nos anos seguintes dar-se-ia progressivamente lugar ao conhecimento do Outro, e desde logo à comparação construtiva dos aspectos socioculturais, criando uma competência intercultural logo a nível de iniciação e não somente a nível de continuação, como é preconizado nos programas (cf. Programa A:37 e B:37). Acresce ainda o facto de muito poucos alunos do nosso sistema de ensino acederem a este nível de língua, ou seja, ao de continuação. No entanto, estes últimos programas estão mais actualizados e são mais abrangentes, veiculando uma boa orientação metodológica ao professor, sobretudo àquele que, por diversas circunstâncias, estará menos familiarizado, ou actualizado, em relação aos conteúdos culturais e sociais⁶⁷.

Em última instância, cabe ao professor determinar qual a abordagem a fazer aos conteúdos socioculturais e, para que estes não se esgotem num registo lexical, importa que o próprio professor não só os domine, como também esteja sensibilizado para o seu tratamento intercultural, o que se pressupõe seja adquirido ao longo da sua formação enquanto

⁶⁷ Cf. Byram que ao aludir ao tratamento de *LK* no EBS de um modo geral na Europa, confirma as nossas conclusões ao referir: "[...]dass Fragen des Landeskundeunterrichts nur selten aufgegriffen werden und es nur wenige Versuche gibt, sich vom traditionellen Landeskundeunterricht zu trennen und sich eine Wissensgrundlage für eine interkulturelle kommunikative Kompetenz zu erwerben" (2001:1316).

estudante e consolidado posteriormente, já como profissional.

Neste sentido, importa fazer igualmente um levantamento dos programas dos cursos do ensino superior, bem como das cadeiras da área da especialidade na formação inicial de professores, com o que concluiremos este capítulo.

2. Ensino Superior Universitário

2.1. Cursos da área de Germanística⁶⁸

Tal como aconteceu com o ensino básico e secundário, as reformas do ensino superior decorrentes de Abril de 1974 introduziram grandes alterações aos cursos superiores de línguas modernas, ainda que se tivessem mantido algumas das suas características anteriores. Uma das principais será a estrutura bi-disciplinar ou estrutura dupla destes cursos. Com a ligação obrigatória de duas línguas, com igual peso, deu-se continuidade à tradição das antigas licenciaturas em «Filologia». Naquele contexto, a Filologia Românica obrigava a que o francês e o português estivessem ligados entre si, e a Filologia Germânica associava o inglês e o alemão. Nesta estrutura introduziu-se, no entanto, um

⁶⁸ Com esta designação pretendemos englobar todos os cursos universitários que têm designações oficiais variadas, mas que se inserem no estudo da germanística. Por exemplo: Línguas e

importante factor novo que foi a quebra desta rigidez, passando as universidades a combinar as línguas estrangeiras entre si e/ou com a língua materna segundo as suas disponibilidades, conduzindo a que nem todas elas tenham a mesma oferta de combinatórias, como é o caso da Universidade Nova de Lisboa, que, contrariamente à Universidade de Lisboa ou de Coimbra, por exemplo, não dispõe do agrupamento do francês com o inglês ou com o alemão.

Em relação ao currículo nota-se que o movimento que nos anos sessenta tinha surgido em universidades de outros países europeus como a França e a Inglaterra, e até mesmo nos Estados Unidos, e se opunha à filologia tradicional, defendendo como objecto de *German Studies* também a vida política da Alemanha e a sua sociedade e não mais exclusivamente a sua literatura (cf. Picht, 1989:54), teve impacto em Portugal pós-74, só na medida em que a anterior designação de «Filologia» foi abandonada, passando, de um modo geral, a designar-se a área por Germanística ou Estudos Alemães, e as Licenciaturas nalgumas faculdades por «Línguas e Literaturas Modernas, variante/ componente de... e...» e noutras «Línguas e Culturas Modernas, variante/componente de... e...».

Literaturas Modernas, variante de Alemão; Estudos Alemães; Estudos Germanísticos.

Actualmente, a nível dos *Curricula*, continua a verificar-se uma predominância dos estudos literários em detrimento de estudos culturais ‘grosso modo’ (cf. Ribeiro/Ramalho, 1998 e Sanches, 1999), e em particular a quase ausência de estudos das sociedades de língua alemã ou da vida política dos respectivos países e suas características, como mais adiante se verá.

A recente atribuição às universidades da formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (LBSE - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) levou a que algumas delas criassem novos cursos específicos como «Licenciaturas em Ensino», o que, quanto à variante de alemão, é o caso das Universidades de Aveiro, do Minho e de Trás-os-Montes e Alto Douro. Outras universidades houve que procederam a algumas adaptações curriculares, no sentido de, dentro dos cursos existentes, criarem uma via ou ramo de ensino, e ainda outras, como a Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa, que optaram pelo ‘ramo educacional’ enquanto pós-licenciatura. (Esta temática será desenvolvida com mais pormenor no ponto 2.3. deste capítulo, que se ocupará da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, nomeadamente alemão).

Para além dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas (LLM), a Universidade do Minho apresenta ainda,

a nível de alemão, a formação em Relações Internacionais com o Ramo de Relações Culturais e Políticas e o Curso de Especialização em Interpretação de Conferência, alargando, deste modo, o leque tradicional da via de ensino, de tradução e de investigação, ramos comuns a todas as outras universidades e aos quais estas se limitam.

A estrutura dos cursos com a componente de alemão é semelhante em todas as universidades, tanto quanto às cadeiras ministradas como quanto à duração, que é de quatro anos divididos em semestres, perfazendo um total de oito semestres. As diferenças nesta estrutura verificam-se sobretudo nas vias de ensino, que acrescem aos quatro anos de base um ano de prática pedagógica, totalizando cinco anos lectivos para a obtenção do grau de licenciatura. Este é o caso não só das Licenciaturas em Ensino, mas também o de licenciaturas como, por exemplo as de Coimbra, onde as cadeiras específicas do Ramo Educacional estão integradas como opções no terceiro e quarto ano, só tendo acesso ao ano de estágio, 5º ano, quem as tenha concluído.

Um modelo semelhante funciona ainda no Porto e funcionou também em Lisboa, na Universidade Nova, entre 1992 e 1996, onde o primeiro e segundo ano constituíam um tronco comum que depois se ramificava em três opções: ensino - tradução - científico. Esta estrutura foi rapidamente

abandonada devido à dificuldade na obtenção de vagas de estágio, o que impossibilitava os estudantes de acederem sequencialmente ao grau de Licenciado. Optou-se, neste caso, por uma licenciatura de oito semestres, constituída por um núcleo de cadeiras obrigatórias, Língua I a VIII, Literatura I a VI e Cultura I e II, e um vasto leque de opções, do próprio e de outros departamentos. Pretendeu-se, deste modo, dar aos estudantes a liberdade de estruturarem o seu curso mais de acordo com as suas preferências⁶⁹, ao poderem optar por cadeiras tanto da sua área de especialidade, como exteriores a esta.

Ainda que, fundamentalmente no decurso dos últimos anos, tenha surgido nas faculdades a oferta de outras línguas estrangeiras, estas ainda não concorrem de um modo significativo com as já mencionadas no sentido de contribuírem para alargar o leque das combinatórias com alemão, permitindo uma maior diversificação. Acontece que, seguindo também a tradição, grande parte dos estudantes dos cursos de línguas modernas opta em primeiro lugar pela combinação de alemão com inglês, seguindo-se a do alemão com o português ou com o francês, sendo as duas primeiras,

⁶⁹ No caso específico da UNL, entre as opções disponíveis, os alunos que pretendem enveredar pelo Ramo de Formação Educacional têm, neste currículo, como obrigatórias as seguintes opções, que se consideram importantes para um futuro professor: “Alemanha Contemporânea”, “Imprensa Alemã”, “Técnicas de Tradução” e “Linguística do Alemão”.

ao contrário das restantes - francês, espanhol ou italiano -, as únicas combinatórias oferecidas em todas as universidades.

Como já foi referido no número anterior, a inclusão do espanhol como língua curricular no EB e no ES terá, certamente, repercussão na estrutura dos cursos do ensino superior, enquanto se continua a aguardar que o ME proceda à alteração de grupos de docência para efeito de colocação de professores naqueles níveis de ensino.

Continuando ainda a via de ensino a ser uma opção profissional muito procurada⁷⁰ pelos estudantes e licenciados em Línguas e Literaturas Modernas, a verdade é que os cursos que englobam línguas deveriam ser entendidos como uma oferta lata de saídas profissionais que não se esgotam na docência e na tradução. Parece-nos importante que esta abertura profissional seja apreendida por todos, corpos docentes e discentes e alargada à sociedade em geral; aqueles para que se empenhem em estruturar os cursos com conteúdos que visem assegurar uma sólida preparação científica e cultural, tornando os seus diplomados aptos para a inserção no maior número possível de sectores

⁷⁰ A tendência tem, no entanto, mostrado uma curva descendente face à falta de colocação dos professores por falta de vagas nos últimos anos, que terá a ver primordialmente com a redução da população juvenil como consequência da baixa natalidade.

profissionais; esta para que, ao optar por estes cursos, veja neles não só uma via para a aquisição de conhecimento, mas também um estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, na posse do que lhes será mais facilitada uma inserção profissional a par de uma dimensão humana mais nobre.

Assim, não se podem dissociar os cursos superiores de línguas modernas da sua aplicabilidade à prática profissional, pelo que importa verificar em que medida os seus conteúdos possibilitam essa abertura, nomeadamente no tratamento dos actuais conceitos de interculturalidade e cultura.

No âmbito deste trabalho será dado um enfoque particular à vertente da formação de professores, nomeadamente do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esta opção justifica-se não só porque a vertente do ensino continua a ser uma saída profissional procurada, mas também e sobretudo, porque serão fundamentalmente os professores os agentes de encantamento e veiculação da língua alemã junto das massas estudantis, contribuindo grandemente para que esta continue a ter um lugar de destaque no sistema escolar português. Quanto ao restringir-se este estudo à formação de professores unicamente do 3º ciclo e do secundário, esta opção deve-se ao facto de o

ensino/aprendizagem de alemão, na realidade, só se iniciar no 3º ciclo e a formação de professores para este nível de ensino ter sido primeiro exclusivamente das universidades e só mais recentemente alargada às ESE, conquanto, neste caso, continue a não se verificar a sua regulamentação.

2.2. Inserção de conteúdos socioculturais dos países de língua alemã nos programas dos cursos da área de germanística (1993/94 - 2000/01)

Foram analisados os programas das disciplinas dos cursos com a componente de alemão, dos anos lectivos de 1993/94 a 2000/01⁷¹, das universidades que a seguir se mencionam, só havendo referência nominal a estas naquilo em que diferirem substancialmente da generalidade:

- 1) Universidade de Aveiro (UA)
- 2) Universidade de Coimbra (UC)
- 3) Universidade de Lisboa (UL)
- 4) Universidade da Madeira (UMa)
- 5) Universidade do Minho (UMi)
- 6) Universidade Nova de Lisboa (UNL)

⁷¹ Estes programas estavam disponíveis no portal GERMINA (<http://www.ci.uc.pt/APEG>) da Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos (APEG), em 15, 19 e 25.09.2000 e 29.11.2001.

7) Universidade do Porto (UP)

8) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

Os planos de estudos dos cursos com alemão variam conforme a universidade em que estes são ministrados, diferenciando-se quanto às cadeiras de opção e ao ano ou semestre em que estas podem ser feitas, o que acontece tanto no 3º e 4º anos, como só no 4º, do que se exceptua a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), que, devido à diferente estrutura do seu curso, torna obrigatórias as opções logo a partir do 1º semestre. As opções desta universidade estão, no entanto, divididas em três tipos: A1, A e B, embora os alunos do 1º e 2º semestre só possam escolher entre as opções do tipo A1. Qualquer uma destas opções pode, no entanto, ser escolhida pelos alunos dos restantes semestres, sendo só no 7º e 8º semestre que os alunos poderão escolher como cadeiras de opção qualquer uma leccionada em qualquer um dos Departamentos da Faculdade.

Aferidos os programas das disciplinas com a componente de Alemão das universidades mencionadas, regista-se que todos eles têm em comum, e nalguns casos exclusivamente, as cadeiras de Literatura Alemã, Cultura

Alemã, Língua Alemã, Linguística Alemã e Didáctica do Alemão/Metodologia do Ensino do Alemão, não se podendo, no entanto, inferir que os conteúdos também sejam comuns. A designação de «Culturas Germânicas» e «Literatura de Expressão Alemã» surge unicamente na Universidade de Aveiro, que, também como caso único, tendo nos três primeiros semestres as cadeiras de Língua e de Cultura individualizadas, as conjuga numa só cadeira a partir do 4º semestre (2º do 2º ano). Esta mesma Universidade apresentava, e só no ano lectivo de 1993/94, a disciplina de Alemão Turismo I e II. No leque de opções de Alemão proposto pela UNL destacam-se, no aspecto em questão, as seguintes cadeiras: «Análise da Imprensa Alemã», «Alemanha Contemporânea», «História das Relações Luso-Alemãs» e «História da Língua Alemã». Na Universidade do Minho é relevante a cadeira cujo título surge em alemão - *Deutsche Landeskunde* - com a tradução para português de Cultura Alemã, tematizando a história social e cultural dos países de língua alemã, bem como a actual cultura do quotidiano nos sistemas sociais destes países.

Neste contexto e no âmbito deste trabalho, destacam-se as cadeiras cujos conteúdos programáticos reflectem a língua alemã e a cultura por ela veiculada, importando verificar em que medida estes programas integram os saberes culturais no

sentido em que são definidos e explicitados no Capítulo 1, abrangendo os três principais países de língua alemã: Alemanha, Áustria e Suíça.

2.2.1. Cultura

Exceptuando a Universidade de Aveiro, onde, a partir do 2º ano, cultura e língua estão associadas, constituindo uma unidade, esta cadeira é leccionada geralmente pelo período de dois anos lectivos, algumas vezes só um, e num único caso três anos, como cadeira de opção.

Os conteúdos desta cadeira são abordados numa perspectiva histórica, abrangendo a vertente económica, social, política e cultural do século XVI ao século XX, variando de universidade para universidade. O país de referência é sempre a Alemanha, sendo a Áustria e a Suíça apenas mencionadas no contexto histórico da sua fundação, ou afloradas, como outros espaços da cultura de expressão alemã.

Quando pormenorizados, são os seguintes os temas abordados globalmente:

- a utopia alemã da Idade Média ao século XX,
- a identidade alemã,

- Lutero, as doutrinas protestantes e sua influência na mentalidade alemã,
- fundação da Suíça,
- ascensão da Prússia e da Áustria,
- a cultura burguesa, Aufklärung,
- Kant e o racionalismo alemão,
- reacções à Revolução Francesa,
- Revolução Industrial na Alemanha,
- Revolução de 1848,
- o Reich de Bismarck e de Guilherme II,
- a arquitectura e a música barrocas,
- o Lied alemão,
- a estética classicista e o classicismo nas artes plásticas e na arquitectura,
- os pintores românticos alemães,
- os irmãos Grimm,
- os movimentos comunistas e socialistas,
- o advento da psicanálise,
- tendências artísticas na 1ª metade do século XX,
- a Cultura de Weimar,
- a Escola de Frankfurt,
- 1ª Grande Guerra,

- República de Weimar,
- os anos 20,
- Nacional-Socialismo,
- 2ª Grande Guerra,
- geografia física da Alemanha,
- sistema político da Alemanha,
- caracterização sócio-política dos anos 50, 60, 70 e 80,
- RDA - era Ulbricht e era Honecker -,
- guerra fria, queda do muro de Berlim,
- unificação e suas consequências.

É de notar que a abordagem dos temas que se situam na 2ª metade do século XX é, de um modo geral, muito concisa, ocupando só uma pequena percentagem do espaço existente, excepto no caso da UNL, onde, em contrapartida, no actual currículo, é dado muito pouco espaço aos temas anteriores a esta época. Os casos em que a cultura e a língua funcionam como uma unidade serão tratados em secção própria.

2.2.2. Alemanha Contemporânea

Esta cadeira tem por objectivo abordar a evolução económica, política e cultural da Alemanha do pós-guerra até

aos nossos dias, com especial incidência no processo de reunificação e nos problemas daí decorrentes, focando especificamente os seguintes temas: sistema parlamentar, sistema de ensino e formação profissional, família, movimentos cívicos e femininos, integração dos estrangeiros, radicalismo da esquerda e posteriormente da direita, literatura, música, teatro, artes plásticas, o muro de Berlim, sua origem e queda, do milagre económico à revolução estudantil de 68 e consequentes grandes transformações na sociedade alemã.

2.2.3. História das Relações Luso-Alemãs

Trata-se de uma abordagem da evolução histórica das relações socioculturais entre estes dois países no contexto europeu, tendo como temas específicos: a época da Revolução Francesa, a 1ª metade do século XIX, os anos 20 e 30 do século XX e a recente integração europeia, a perspetivação de Portugal em paradigmas europeus desde a *Aufklärung*, tal como o do exotismo do eixo Norte-Sul, a filosofia da história hegeliana e a subsequente hierarquização dos povos europeus, as afinidades ideológicas na era do nacional-socialismo e a nova identidade europeia.

2.2.4. Análise da Imprensa Alemã

Disciplina que tem por objectivo conhecer a imprensa deste país e obter uma visão da Alemanha actual através da análise das suas publicações.

2.2.5. Língua (ramo de Relações Culturais e Políticas)

O objectivo desta disciplina consiste em ampliar os conhecimentos de língua alemã e das culturas germânicas, pelo que, para além das matérias especificamente gramaticais, aborda conteúdos que tratam de «condições de vida» destes países através dos temas: situações familiares, condições de habitação e de trabalho, escola e formação profissional, sistema universitário em comparação com o português, aspectos turísticos na Alemanha, Áustria e Suíça e perspectiva de lazer das respectivas sociedades.

2.2.6. Língua e Cultura

Esta disciplina pretende aperfeiçoar as quatro competências linguísticas bem como a pronúncia,

desenvolvendo o vocabulário e aprofundando os conhecimentos básicos da cultura austríaca do século XX através de textos específicos.

Para além da parte especificamente gramatical da língua, trata textos literários que focam a história e a cultura austríacas da primeira metade do século XX, abordando os temas: queda da monarquia, 1ª e 2ª Grande Guerra, época que permeia entre elas, música do início do século, pintura e arquitectura, Sigmund Freud e o significado da sua obra no século XX e na literatura, filosofia da linguagem de L. Wittgenstein.

Nos programas mais recentes, ainda que os objectivos se mantenham iguais de um modo geral, a área temática é alargada a temas de *Landeskunde* que tratam língua, história, geografia, política, economia e cultura do século XX dos países de língua alemã, comparando-os, sempre que possível, com as respectivas situações em Portugal, e o tema família, relacionando os papéis desempenhados pelo género masculino e feminino na actual sociedade.

2.2.7. Língua Alemã

Esta é a disciplina onde se verifica uma maior diversidade quanto aos conteúdos programáticos entre as

várias universidades, conteúdos que abrangem, desde uma quase exclusiva incidência nas estruturas gramaticais até ao tratamento de temas socioculturais também numa perspectiva intercultural. A gramática surge, no entanto, como tema fundamental e com um peso largamente superior ao atribuído a outros temas. Este tratamento é feito através de textos fundamentalmente literários, alguns jornalísticos, bem como outros, sendo uma única vez mencionados os três países principais de língua alemã.

Os objectivos desta cadeira apontam, geralmente, para a consolidação dos conhecimentos da língua, desenvolvimento do vocabulário, aquisição de estratégias de leitura, aperfeiçoamento da pronúncia e desenvolvimento das quatro capacidades de base: ler, ouvir, falar e escrever. É uma única vez referido como objectivo o da sensibilização de todos os sentidos, nomeadamente ver e ouvir, passando pela competência de linguagem corporal.

Os temas de cariz sociocultural são mencionados tanto de um modo mais vago como mais pormenorizado, independentemente do ano ou semestre em que se situam, não estando referenciada a sua ligação com os outros itens a serem tratados.

Quanto à bibliografia proposta, são recomendados quase exclusivamente dicionários e gramáticas, uma ou outra

vez manuais, estando praticamente ausentes referências a livros de conteúdos socioculturais, quer em termos informativos quer em termos didácticos, ou mesmo livros de exercícios deste âmbito. Refere-se, no entanto, que serão distribuídos textos ao longo do ano/semestre.

2.2.8. História da Língua Alemã

Esta disciplina pretende analisar determinadas características da língua alemã nas diferentes fases do seu desenvolvimento. A prossecução deste objectivo faz-se através da leitura de textos que, reflectindo o respectivo contexto sociocultural, permitem que se interprete a sua génese. É dada uma ênfase especial ao tratamento da actual língua padrão.

3. Formação de Professores de Alemão

A Lei de Bases de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo português, concretizou igualmente uma tendência que se começou a esboçar no início dos anos 70, ou seja,

assegurar a formação integral dos docentes [...] no quadro de um curso superior orientado para esse fim e garantindo de um modo articulado e integrado a formação científica específica, a formação teórica nas ciências da educação e a formação prática (Portaria nº 853/87 de 4 de Novembro, início do preâmbulo).

Esta legislação dá, assim, corpo a um objectivo dos anos 70 que, apesar das reestruturações entretanto efectuadas, continuava a não ser contemplado para as Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas: a atribuição da formação inicial de professores às universidades⁷² e às entretanto criadas escolas superiores de educação - que surgem em substituição das antigas escolas de magistério, que formavam exclusivamente professores para o ensino primário, correspondente ao actual 1º ciclo do EB -. As ESE formam actualmente os professores para o pré-primário, primeiro e segundo ciclo, cabendo-lhes, entretanto, também a formação de professores para o terceiro (cf. nota de rodapé nº 62), ou seja, para a totalidade do ensino obrigatório.

⁷² Nas Faculdades de Ciências havia já desde 1971 dois ramos: o de formação educacional e o de especialização científica.

A formação inicial de professores é, consequentemente, dividida entre as instituições do ensino superior: às ESEs compete a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico exclusivamente, enquanto as universidades formam os professores do 3º ciclo e do ensino secundário, estando-lhes, no entanto, também aberta a formação dos professores de todos os outros níveis de ensino (v. Lei de Bases, alíneas a), c) e b) do número 1 do Artigo 31º).

Na sua organização geral, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, escolar e extra-escolar, abrangendo a educação escolar os ensinos básico, secundário e superior (respectivamente números 1 e 3 do Artigo 4º da Lei de Bases). O ensino básico é composto por três ciclos sequenciais que totalizam nove anos de escolaridade obrigatória; o ensino secundário tem a duração de 3 anos e o ensino superior, que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, não vê neste diploma estabelecida a duração dos seus cursos que conferem graus (nº9 do Artigo 13º da Lei de Bases). Esta duração é regulamentada pelas próprias instituições do ensino superior, que, no caso vertente - área de germanística -, conferem o grau de licenciatura aos cursos com a duração mínima de quatro anos, excepto nos modelos integrados de formação de

professores que existem nalgumas universidades e que têm a duração de cinco anos por incluírem um ano de estágio pedagógico⁷³.

Foram, assim, criadas as Escolas Superiores de Educação, que visam unicamente a formação de professores, e as universidades, confrontadas com esta legislação, (re)estruturaram os seus cursos de modo a com ela se tornarem compatíveis. No que diz respeito à formação profissional para a docência e no contexto da sua autonomia científica e pedagógica, as várias universidades procederam a reestruturações curriculares obedecendo a modelos diferentes, com diferente duração: modelo de 5 anos (4+1) - modelo integrado - e modelo de 6 anos (4+2) - modelo pós-licenciatura -.

a) Modelo integrado, 4+1:

- Licenciatura em Ensino, com 4+1 ano de estágio,
- Licenciatura com 4+1 ano de estágio (tronco comum de dois anos após o que o curso se organiza em diferentes alternativas, sendo uma delas a preparação para a docência, que passa a integrar a formação teórica em ciências da educação),

⁷³ É o caso das universidades de Aveiro, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro (Licenciaturas em Ensino), e Porto.

- Licenciatura ao fim do 4º ano, +1 ano de estágio (a formação teórica em ciências da educação está integrada em cadeiras de opção que se podem fazer ao longo do 3º e 4º ano da licenciatura).

b) Modelo pós-licenciatura, 4+2:

- Licenciatura ao fim de 4 anos + 2 (formação teórica em ciências da educação no 1º ano e formação prática - estágio -, no 2º).

A estrutura curricular da componente pedagógico-didáctica de qualquer um destes modelos é muito semelhante: o último ano, 5º ou 6º segundo o modelo, é composto pelo estágio, feito numa escola e supervisionado pela universidade, e por um seminário semanal da exclusiva responsabilidade da universidade. Ao estagiário são atribuídas sempre duas turmas - no caso dos cursos de línguas uma turma de cada uma das línguas que compõem o curso, sendo a sua actividade de docência orientada por dois (um para cada língua) professores efectivos denominados «orientadores de estágio»⁷⁴. O professor estagiário tem o estatuto de professor provisório, com todas as responsabilidades, deveres e regalias inerentes à função, e,

⁷⁴ Cada orientador tem a seu cargo o máximo de 4 estagiários/as e o mínimo de 2, excepcionalmente 1, constituindo o «núcleo de estágio».

como este, assina com a escola/Ministério da Educação (ME) um contrato de trabalho com a duração de um ano lectivo. A principal diferença reside no facto de o professor estagiário preencher um horário completo (vinte e duas horas), leccionando no entanto só oito horas, porquanto as restantes horas são atribuídas à sua formação.

O seminário semanal, que tem lugar durante o ano de estágio e é da responsabilidade exclusiva da universidade, difere um pouco de universidade para universidade, sendo, por umas, compreendido como um suporte teórico da formação prática, e por outras como um complemento da formação científica, uma vez que o orientador já desempenha as funções de facultador de um suporte teórico-prático para a leccionação do estagiário.

Quanto à formação teórica, esta integra disciplinas da área das ciências da educação e as didácticas específicas de cada uma das línguas. Como já foi dito anteriormente, excepto nas licenciaturas em ensino, estas cadeiras ou integram o primeiro ano da pós-licenciatura ou são opções durante o curso de licenciatura. Verifica-se assim que, no âmbito específico do alemão, existem duas áreas científicas:

- a didáctica ou metodologia do ensino do alemão,
- o seminário do ano de estágio.

3.1. Conteúdos das cadeiras específicas

No que diz respeito à didáctica, os objectivos e conteúdos são semelhantes nas diversas universidades⁷⁵, exceptuando a UA, onde esta cadeira surge especificamente ligada a conteúdos ora do âmbito da linguística ora da literatura.

No caso do seminário, tanto quanto é dado observar nos respectivos programas, os conteúdos são mais divergentes, apesar de surgir quase sempre uma componente de *Landeskunde*, ou *interkulturelles Lernen und Landeskunde*, ainda que não especificada, com excepção da UNL⁷⁶, onde esteve presente primeiro com o tema “Die deutsche Familie”, sua evolução, características e implicações no tecido social, desde o século XIX até aos dias de hoje, com especial enfoque para os últimos 20 anos, e posteriormente com uma abordagem intercultural de temas tais como pintura, publicidade, banda desenhada, fotografia, focando em ambos os casos as possibilidades de aplicação didáctica destes temas.

⁷⁵ No caso do novo plano curricular da UNL, a entrar em vigor em 2002/03, passará a haver três didácticas: da língua, da literatura e da cultura.

⁷⁶ Esta opção teve fundamentalmente a ver com a falta de conhecimento que os candidatos a professores apresentavam a nível de *LK* nomeadamente nos temas que se esperava que fossem tratados por fazerem parte dos programas de alemão do EBS e que envolviam fundamentalmente a família e a escola.

A UL apresenta ainda uma cadeira de «Organização e Desenvolvimento Curricular», da qual consta uma abordagem aos programas de alemão.

4. Apreciação do quadro referencial

De um modo geral, verifica-se que a estrutura dos cursos de LLM, variante de alemão, se continua a basear nos métodos tradicionais, centrando-se na língua e na literatura, o que desenvolve uma aprendizagem da língua comportamentalista e mecanizada. A cultura surge com um peso bastante inferior ao daquelas cadeiras, tratando fundamentalmente a Alemanha a partir de uma abordagem histórica, e passando pela Áustria no que estes países tiveram de história comum. Enquanto a abordagem das cadeiras de literatura e de cultura é feita predominantemente numa perspectiva histórico-filosófica, pairando aquela entre Ciências Literárias e História da Literatura, e esta entre Ciências Culturais e História da Cultura, a língua tem o seu enfoque no tratamento da gramática, com incursões na literatura e, de um modo mais alargado, em temas de *Landeskunde*.

No entanto, nem sempre é claro se estas incursões são de carácter explanatório ou integradas de modo a

constituírem o texto a partir do qual se desenvolve o estudo da gramática, da prosódia e da semântica. O mesmo se aplica em relação à aquisição de conhecimentos que permitam ao aluno saber como se vive, pensa e actua nos países de língua alemã, como neles orientar-se e adoptar atitudes adequadas. A abordagem intercultural mencionada nalguns programas de língua querer-se-ia objecto de um tratamento mais amplo e extensivo⁷⁷. Apesar de se notar que na cadeira de língua existe uma preocupação em relação aos conteúdos socioculturais que não se limita à transmissão de conhecimentos factuais dos países alvo, o certo é que não se pode exigir que seja esta cadeira, exclusivamente, quer a veicular esses conteúdos quer a tratar com profundidade uma *interkulturelle Landeskunde*.

No conjunto, distinguem-se ainda nesta estrutura curricular e respectivos conteúdos fortes marcas daquilo que na Alemanha caracterizou o ensino da língua estrangeira desde o início do século XX (cf. Hackl, 2001:1207s.) e que permaneceu até à sua desmontagem nos anos 60. Paralelamente, verificam-se tendências de modernização no sentido de se irem introduzindo mudanças quer em termos de

⁷⁷ Cf. Krumm que, considerando a aprendizagem intercultural como ponto fulcral do ensino de Alemão como Língua Estrangeira, diz: “Interkulturelle Kommunikation bedeutet auch, “die Fremdobsession” [...] aufzugeben und neben ethnischen auch die politischen, sprachpolitischen und wirtschaftlichen Ursachen von Ungleichheit zu untersuchen” (1994a:27).

métodos de aprendizagem da língua - abordagem comunicativa (intercultural) - quer na introdução de cadeiras que tratam da actual vida política e da sociedade alemã (cf. Byram, 2001). O conceito de *Kulturkunde*, virado para as Ciências Histórico-Filosóficas, continua muito presente, estando agora a ser debatidos por germanistas portugueses (cf. Ribeiro/ Ramalho, 1998-9 e Sanches, 1999) os conteúdos de Estudos Culturais e a sua aplicação a Estudos Alemães, passando pela sua ligação com os Estudos Literários⁷⁸. Parece existir, neste domínio, um hiato entre as movimentações em universidades francesas, inglesas e americanas nos anos 60/70, que, como já foi dito anteriormente, se opunham à Filologia tradicional, e o ensino destas áreas no Portugal hodierno.

O facto de não se ter desencadeado em Portugal, nos anos 70 e posteriores, o mesmo tipo de debate que levou a que se considerasse que a Filologia Moderna devia incluir *Landeskunde* como uma terceira disciplina ao lado de Literatura e Linguística (cf. Firges, 1989:438), nem as subsequentes discussões à volta do conceito de *Landeskunde* e da sua inserção didáctica, leva a uma indefinição do mesmo na estrutura do nosso sistema universitário. Tal

⁷⁸ Cf. Wild (1992:356-360) e a correlação que este autor atribui a cultura, literatura e civilização.

aponta para a necessidade de uma abordagem específica deste termo a nível nacional, com a consequente determinação dos conteúdos que lhe estão subjacentes e o seu tratamento, o que constituirá a proposta que se apresenta no capítulo a seguir.

2ª Parte

Capítulo 4. Proposta de matriz de conteúdos socioculturais e do seu tratamento didáctico

1. Objectivos de um curriculum de (*interkulturelle*) *Landeskunde*

A língua estrangeira como disciplina curricular tem o objectivo de contribuir para a formação do indivíduo, enriquecendo-o nos seus conhecimentos sobre a língua e cultura do Outro, de modo a com ele poder comunicar⁷⁹. Este objectivo está inserido numa aprendizagem comunicativa a nível produtivo e receptivo, o que significa que o aprendente deve ser capaz de se expressar na língua estrangeira sobre si próprio, sobre o mundo que o envolve, sobre o mundo que envolve o falante nativo, bem como sobre os conhecimentos universais⁸⁰.

Para chegar a este ponto é, no entanto, necessário que, à medida que o aprendente for entrando na posse dos conteúdos morfossintácticos, vá desenvolvendo competências socioculturais, ou seja, conhecimentos sobre o quotidiano

⁷⁹ Krumm alarga o objectivo de comunicar com o Outro à sensibilização para o plurilinguismo e para a vida em sociedades multiculturais (1996:16, *These 3*).

⁸⁰ Cf. a representação gráfica apresentada por Neuner (1998:65), que mostra a interligação destas componentes e a intersecção onde se produz facilmente a comunicação intercultural.

dos países de língua alemã, sobre as suas instituições, sobre as suas características sociais, políticas e culturais⁸¹.

Estas acepções, válidas para aprendentes jovens ou adultos, implicam a existência não só de um conjunto de conhecimentos universais, mas também de um determinado nível de conhecimentos dos aprendentes sobre a sua própria realidade de modo a permitir uma sensibilização para uma aprendizagem do mundo que envolve os nativos da língua alvo:

Only when the position of the own is dynamic enough to move towards the Other – and vice versa – the process of understanding stands a chance (Witte 2000:64).

Tal conduzirá, por sua vez, ao alargamento dos conhecimentos sobre o mundo em que o aprendente se insere, desencadeando um movimento em espiral de novas aquisições.

Neste sentido, é extremamente importante que, a Escola, na sua interpretação global que vai desde o primeiro ano de escolarização até ao último ano do ensino superior, exerça a sua função de mediadora de conhecimentos,

⁸¹ Cf. *Organização Curricular e Programas, Alemão*, 1991:5 e *Programa(s) de Alemão*, 2001 e 2002:3-5.

fomentando também a interdisciplinaridade, para que o tratamento dos conteúdos socioculturais na língua estrangeira sejam do domínio cognitivo do aluno a nível da sua própria cultura⁸².

A todos os níveis do *Curriculum de Landeskunde* é tão importante a atitude interior e a orientação afectiva⁸³ como a compreensão e o saber, porquanto, assim, a motivação para a interculturalidade é mais eficaz a longo prazo, visto apoiar-se na empatia e na curiosidade, sendo a empatia fomentada através de simulações e contactos que levem a uma realização cultural e linguística⁸⁴.

O aspecto da interdisciplinaridade só muito recentemente começou a ser valorizado pelo nosso sistema educativo, primeiro no ensino não superior, com a implementação curricular do trabalho de projecto, que deu os seus primeiros passos a nível institucional a partir da Reforma Curricular de 1989 e é reforçado nos novos conteúdos programáticos, e, posteriormente, no ensino superior, com licenciaturas⁸⁵ estruturadas em opções que

⁸² Cf. Müller-Jacquier (2001:1231)

⁸³ Cf. Schwerdtfeger (1991).

⁸⁴ Cf. Simon-Pelanda (2001:937s.) para a especificação das três dimensões em que se desenvolve a aprendizagem sociocultural: a emocional, a cognitiva e a pragmática.

⁸⁵ A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-UNL, por exemplo, com a reestruturação que entrou em vigor no ano lectivo de 1996/97, criando em cada departamento um conjunto de cadeiras de opção abertas a todos os cursos ; a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que na Licenciatura em LLM permite aos seus alunos uma opção no 3º ano e três no 4º.

permitem ao aluno, dentro de um determinado leque, escolher cadeiras que não sejam da área específica do seu curso.

Sendo, no entanto, os objectivos diferentes nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente no ensino básico e secundário e no ensino superior, importa diferenciá-los para se determinarem os respectivos conteúdos.

No caso vertente partir-se-á do já existente a nível do ensino não superior, visto assentar fundamentalmente nas propostas dimanadas do Conselho da Europa para os países membros, tendo havido ao longo deste tempo o cuidado da sua actualização tanto por parte daquela instituição como do Ministério da Educação, ainda que, na nossa opinião, esteja bastante aquém das propostas formuladas por aquela instituição⁸⁶.

1.1. Ensino Básico e Secundário

O ensino superior exige três anos de aprendizagem de alemão aos alunos que queiram candidatar-se às licenciaturas com a variante de alemão, permitindo-lhes, assim, aceder aos respectivos cursos. Este nível corresponde ao de iniciação, que é, nos termos definidos pelo Conselho da Europa nos

⁸⁶ Cf. *Council for Cultural Co-operation* (1998).

níveis comuns de referência para a língua (cf. *Council for Cultural Co-operation*, 1998:131), equivalente ao ‘Basic User’ (A2). Nos novos programas, verificou-se um reajustamento dos níveis já que, para a componente de formação específica, aquela que dará acesso aos cursos superiores de Línguas e Literaturas, este passou a corresponder a ‘Independent User’ (B1), mantendo-se o nível A2 (‘Basic User’) para a componente tecnológica. À partida, este reajustamento significa que passa a haver uma maior exigência para os alunos que se candidatam ao ensino superior com a variante de alemão, o que, certamente virá a beneficiar os cursos superiores, assim disso se saiba tirar partido.

Os temas abordados no início deste nível começam por estar relacionados com a realidade sociocultural do aprendente, de modo a que este possa falar de si próprio e dessa realidade na língua estrangeira. Em simultâneo, e através da língua estrangeira, este vai adquirindo cada vez mais informações sobre a sociedade cuja língua está a aprender, passando os assuntos que dizem respeito ao país e pessoas da língua alvo a ter para ele um significado e, conseqüentemente, a fazer parte também da sua realidade. Nesta fase, o aprendente está na posse dos conhecimentos que lhe permitem fazer comparações, analisar as diferenças e

as semelhanças, estando apto a começar a introduzir estes conhecimentos em situações de comunicação. Na sua interacção com as culturas de expressão alemã, serão criadas as condições que irão permitindo a análise crítica de juízos e pontos de vista, bem como a transformação de eventuais preconceitos e chavões.

Em conclusão, o ensino de *Landeskunde*, que contempla componentes sociopolíticas e socioculturais, é, neste nível de ensino, exclusivamente integrado na prática da aprendizagem da língua⁸⁷, caracterizando-se, fundamentalmente, por uma sensibilização para com a cultura alvo, aprendendo o aluno a relativizar a própria realidade no sentido de melhor poder lidar com as manifestações da outra cultura e relacioná-la com a sua própria, no que estará a desenvolver a sua competência intercultural.

1.2. Ensino Superior Universitário

Completada a primeira fase de aprendizagem no ensino secundário, tem início no ensino superior uma segunda fase

⁸⁷ Foi editada em Junho de 2002 a publicação *Profile Deutsch*, organizada pelos países A-S-A a partir dos níveis de língua definidos pelo Conselho da Europa (cf. Council for Cultural Co-operation, 1998). A brochura de divulgação desta publicação, especifica, na introdução, o seu objectivo geral: "Welche sprachlichen Handlungen

que, supostamente,⁸⁸ lhe irá dar continuidade tanto no alargamento como no aprofundamento dos conhecimentos, estruturando e consolidando as competências do aprendente em autonomia, reflexão crítica, responsabilidade pessoal e social.

Estando bem demarcados, a nível do ensino não superior, tanto o conceito de língua como fenómeno social, como as finalidades do ensino de línguas estrangeiras, e, em particular os objectivos gerais da aprendizagem do alemão (cf. Programa de Alemão, 2000:3ff.), verifica-se, no ensino superior, que os objectivos dos cursos de língua estão enunciados de um modo mais abrangente, apontando, fundamentalmente, para uma formação de profissionais com elevado nível cultural e linguístico. Por exemplo, os “Regulamentos de Licenciaturas” da Universidade Nova de Lisboa, publicados em Diário da República (II série, nº192 de 20.8.1996), declaram que os objectivos do curso são:

kann jemand auf einem bestimmten Niveau ausführen?” (Langenscheidt:2001-Übersicht).

⁸⁸ A constatação generalizada de que o nível de língua com que grande parte dos alunos acede ao ensino superior não é suficiente para se iniciar um quarto ano de língua leva a que se opte por iniciar a um nível de menos exigência, com as consequências óbvias para toda a formação. É, no entanto, de referir que até há alguns anos eram sistematicamente admitidos nos cursos superiores de línguas (e não só) alunos que nas provas específicas obtinham resultados inferiores a dez valores, numa escala de zero a vinte. Por outro lado, não têm sido raras as turmas de língua com 50 alunos ou mais.

A formação linguística avançada nas línguas estrangeiras, com vista a: Ensino a nível secundário; Actividade profissional como tradutor; Investigação nas áreas de estudo específicas.

O conhecimento aprofundado da realidade literária, cultural, histórica e social dos países de expressão alemã, em especial da Idade Moderna e da actualidade, e da perspectiva das suas conexões com a cultura ibérica e europeia” (*ibid.*, nº 1 do Artigo 2º, pp. 11681 e 11683 - sublinhado nosso).

O nº2 do mesmo artigo aponta ainda para algumas das saídas profissionais que estes cursos facultam, além da docência e da investigação.

O facto, de por um lado, se formarem profissionais para a docência e, por outro, profissionais para os mais diversificados ramos onde a língua alemã esteja presente não significa que no âmbito das licenciaturas o ensino de *LK* tenha de ser diferenciado. A nível da formação de professores, os conteúdos socioculturais serão obrigatoriamente alvo de um tratamento específico integrado na cadeira de didáctica, a par da dimensão intercultural.

Com base no levantamento feito no ponto 2 do Capítulo 3, e atendendo aos objectivos supra mencionados, somos de opinião que estes seriam mais adequadamente alcançados, no sentido de melhor habilitarem para um bom desempenho profissional, se tratados num quadro que representasse os múltiplos aspectos e os pontos comuns da realidade sociocultural dos espaços de língua alemã, recorrendo, sempre que oportuno, às áreas específicas tais como história, economia, política e linguística⁸⁹. Neste contexto, os textos literários desempenham também um papel muito importante como suporte, na medida em que documentam muitas vezes aspectos históricos e políticos no desenrolar da vida social e cultural de povos, regiões ou cidades, bem como aspectos de modos e condições de vida, valores, atitudes e relações interpessoais de grupos sociais ou de indivíduos⁹⁰.

Consequentemente, será também na posse destes conhecimentos e sensibilizados para os seus vários aspectos que os alunos universitários estarão mais bem equipados para a recepção e descodificação de muitas obras literárias, permitindo-lhes o desenvolvimento do seu gosto literário e artístico.

⁸⁹ Cf. p.ex. Krumm (1993, 1994a, 1994b) G.Neuner (1994) e (1998); Simon-Pelanda (2001); Erdmenger (1996); Koreik (1995); Pauldrach (1992).

⁹⁰ Cf. Hunfeld (1990:125ss.); Simon-Pelanda (2001:935).

A nossa proposta de uma matriz que estrutura também os conteúdos dos temas atrás mencionados, bem como a exemplificação didactizada de alguns deles, será objecto da secção que a seguir se apresenta.

2. Proposta de uma matriz de conteúdos socioculturais para o ensino superior.

2.1. Ensino Superior Universitário

2.1.1. Considerações críticas

Sendo a língua alemã, no seu contexto sociocultural e na sua mediação intercultural, o principal instrumento de trabalho de um germanista em geral, e de um estudante desta área em particular - a especificidade do curso reside, precisamente, no facto de a língua funcionar em simultâneo como instrumento de aquisição e objecto de estudo⁹¹ -, importa, desde logo dar-lhe o devido lugar de destaque através de medidas que, podendo parecer evidentes, nem sempre são aplicadas na prática lectiva.

⁹¹ Veja-se, a este propósito, W.Pfeiffer que reforça esta ideia acrescentando: “Im Fremdsprachenunterricht geht es nicht – wie in den meisten anderen Fächern – um die Vermittlung von Kenntnissen, sondern um die Entwicklung von Sprachfertigkeiten. Dieser Tatsache muss auch in der Sprachlehrforschung Rechnung getragen werden“ (2001:50).

Os Estudos Alemães ou Germanísticos, ou simplesmente a Germanística⁹², não podem criar um fosso entre a proficiência linguística em alemão e os conhecimentos sobre a literatura e a cultura veiculados por aquela língua, como que ignorando a interligação de todos estes elementos, e o facto de que, para o debate intelectual sobre a Germanística se exige o domínio crítico da língua. Refira-se neste contexto, que até em outras áreas de estudo, como, por exemplo, as Ciências Sociais, a Filosofia, a Etnologia, a Sociologia, a Psicologia, os investigadores tratam os documentos pertinentes na língua de origem, o que os leva também à aquisição de conhecimentos linguísticos que lhes permitam uma determinada mestria da/s língua/s em causa, no sentido de poderem analisar mais adequadamente os documentos no original.

Assim, conforme sublinha Rösler (2001), é fundamental para um curso de germanística que os seus estudantes tenham um domínio da língua que permita não só a leitura dos seus autores mas também o tratamento das suas obras no original:

⁹² Para simplificação optar-se-á por designar por ‘Germanística’ o curso superior que envolve o estudo da língua, cultura e literatura de expressão alemã, e o seu estudante ou licenciado por ‘germanista’, sendo no entanto claro para nós que no contexto deste trabalho esta designação se insere na *Auslandsgermanistik*.

Ein Germanistikstudium, in dem angenommen wird, dass die Studierenden Goethe und Mann im Original lesen, dass man ihnen jedoch ein auf Deutsch abgehaltenes Seminar zu diesen Texten nicht zutrauen kann, macht sich entweder Illusionen über die Sprache, in der die Texte tatsächlich gelesen werden, oder es verschenkt eine mögliche weitergehende Förderung seiner Studierenden (*ibid.*: 1157).

Esta posição não significa, no entanto, que se defenda como objectivo primordial do curso a sua redução à maximização da aquisição linguística, mas tão somente que se desenvolvam as capacidades de base de modo a atingir o nível necessário⁹³ aos objectivos que se propõem.

Nesse sentido, consideramos que ao longo dos cursos de germanística e tendo como objectivo o tratamento dos conteúdos socioculturais que propomos, é recomendável ter em consideração o que a seguir mencionamos:

⇒ 1º: Que o curso se desenrole fundamentalmente na língua alvo, significando isto que todas as áreas

⁹³ Cf. a publicação do Conselho da Europa (*Council for Cultural Co-operation*) *A Common European Framework of Reference* (1998), na qual se definem os diferentes níveis de LE que um estudante deve atingir ao longo da sua vida escolar e mais especificamente *Profile deutsch* (2002) onde estes são definidos para a língua alemã; e os

específicas que compõem o seu núcleo devem ser tratadas prioritariamente em língua alemã. Tal não impede que se recorra pontualmente à língua de origem, para facilidade de comunicação num contexto que o justifique, ou que, em determinados casos, se adopte o bilinguismo⁹⁴.

⇒ 2º: A cadeira de língua, deve por um lado, integrar a sua vertente de linguística e, por outro, desenvolver-se no sentido de servir de base às cadeiras da respectiva área científica, pelo que, dando continuidade ao nível de iniciação do ES - aprendizagem obrigatória exigida à entrada na Universidade -, começará por aprofundar o desenvolvimento da compreensão e produção escrita e oral, passando posteriormente à consolidação daquelas capacidades, de modo a proporcionar aos alunos que atinjam o nível avançado ao completarem o seu curso⁹⁵. Partindo-se do princípio de que é desejável um equilíbrio entre as quatro capacidades de base, é fundamental que a oralidade passe a ter a sua importância reconhecida, sendo a compreensão e

diversos diplomas de língua outorgados pelo *Goethe Institut-Internationes* (<http://www.goethe.de>).

⁹⁴ Cf. D.Rösler (2001:1157).

⁹⁵ Cf. a citação dos Regulamentos de Licenciaturas da FCSH-UNL, na página 171, que refere como um dos objectivos do curso “a formação linguística avançada”.

expressão oral⁹⁶ exercitadas e avaliadas com o mesmo peso atribuído à compreensão e à expressão escrita.

Desde logo seria fundamental que o EBS reconhecesse também a importância e a necessidade de uma avaliação, que pressupõe evidentemente, a sua exercitação nestes graus de ensino. Tal significaria introduzir, a avaliação da compreensão e da expressão oral com o mesmo peso que hoje em dia é atribuído à compreensão e expressão escrita. Ainda que o desenvolvimento da competência oral conste dos programas de língua, não é, de facto praticada como seria de desejar, e tudo leva a crer que assim se manterá, enquanto a sua avaliação não voltar a ser introduzida no sistema de ensino português a nível de exame⁹⁷.

⇒ 3º: Uma língua está sempre relacionada com as pessoas que a falam como língua materna e a vão alterando ao

⁹⁶ Tal implicaria não só a constituição de turmas de língua com um número máximo de 20-25 alunos, mas também que as universidades se equipassem com laboratórios de material audio-visual/informático adequado, que permitisse aos alunos um trabalho autónomo.

⁹⁷ Os actuais exames do 12º ano continuam a ignorar a avaliação da compreensão e produção oral, o que tem continuidade no ensino superior onde estas capacidades de base também não são valorizadas, na medida em que seria exigível e desejável, sobretudo quando, pelo menos nos últimos 20 anos se fala de uma abordagem comunicativa, a qual, nos últimos 15 anos se alargou à componente intercultural, no ensino da LE.

longo dos tempos, e cujas formas de vida determinam as suas manifestações linguísticas. O contacto directo com os falantes da língua no meio em que esta é falada não só ajuda a desenvolver as competências linguísticas do aprendente, na medida em que a língua é utilizada como meio de comunicação, mas também lhe permite aperceber-se *in loco* daquilo que, em termos gerais, constitui a cultura do quotidiano dos diversos extractos sociais desse/s país/es.

Neste sentido, seria recomendável, quando não obrigatório, que todos os estudantes de Germanística passassem 1 a 2 semestres num ou dois países de língua alemã⁹⁸. Para que o rendimento se pudesse aproveitar ao máximo, esta estadia deveria ter lugar a seguir ao terceiro ou quarto semestre de iniciação do curso superior. Atendendo ao alto custo de vida dos países de língua alemã, pelo menos parte dos recursos financeiros poderiam ser proporcionados pelas próprias universidades nacionais, que criariam bolsas de estudo pelo período de 1 ou 2 semestres para os

⁹⁸ As universidades alemãs recomendam aos seus alunos que frequentam cursos que envolvem a aprendizagem de línguas estrangeiras uma estadia nos respectivos países, significando esta recomendação que quem não o fizer não estará apto a acompanhar o nível do/s curso/s. Há, no entanto, universidades, como por exemplo, a *Europa-Universität Viadrina*, em Frankfurt-Oder, que tornam obrigatória não só uma estadia de pelo menos três meses, como

países A-S-A⁹⁹, para 2 ou 3 alunos¹⁰⁰ e seriam utilizadas no semestre coincidente com o início do ano lectivo em Portugal¹⁰¹. Aos alunos contemplados seria atribuído pelo respectivo departamento um trabalho, que poderia ter a forma de uma pequena monografia¹⁰², a ser entregue no regresso e cuja classificação contaria para a avaliação na cadeira em cujo perfil a temática se inserisse. Paralelamente, continuaria a decorrer a atribuição das bolsas SOCRATES, que não interfeririam com o sistema atrás mencionado.

2.2. Âmbito da matriz

também um estágio directamente relacionado com o curso que se está a tirar. (<http://studyinfo.euv-frankfurt-o.de/> Maio 2002).

⁹⁹ Defendemos esta medida também para as outras LE dos cursos de LLM.

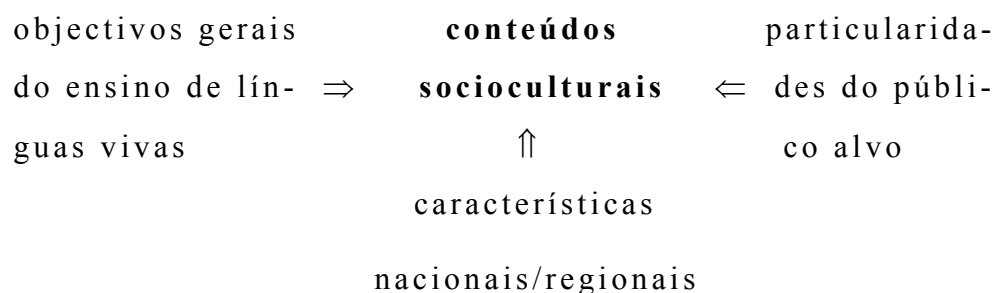
¹⁰⁰ Achamos que o critério de escolha para seleccionar estes alunos se deveria pautar pelas médias mais altas das cadeiras exclusivamente da área da germanística, uma vez que estas bolsas deveriam ser compreendidas como um estímulo.

¹⁰¹ Apesar de a maior parte das universidades portuguesas ter instituído a semestralização, mantém-se o ‘ano lectivo’ com início no Outono, o que diverge, por exemplo, do sistema alemão, onde se podem iniciar os cursos tanto no semestre de Verão (SS) como no semestre de Inverno (WS), correspondendo, respectivamente, ao 2º e 1º semestre em Portugal.

¹⁰² V. Rösler (2001:1156) para quem as estadias no estrangeiro deviam estar enquadradas numa preparação prévia e numa posterior avaliação e até mesmo ser acompanhadas no estrangeiro. Este é o caso desde há alguns anos do *Goethe-Institut Inter Nationes* para os cursos de ‘*erlebte Landeskunde*’ na Alemanha, que estão sujeitos a uma preparação e a uma posterior avaliação, que, para os participantes espanhóis e portugueses em simultâneo, têm lugar ora em Lisboa ora em Madrid. Pensamos que as estadias dos nossos estudantes nos países de língua alemã seria mais profícua se fossem também tratadas com este enquadramento, até no sentido de ajudar o estudante a situar-se na universidade anfitriã e nas cadeiras que fosse mais pertinente frequentar, o que não se insere nas atribuições dos actuais gabinetes de orientação SOCRATES.

A evolução do conceito de cultura na aprendizagem do alemão como língua estrangeira apresentada no Capítulo 1, a constatação de que cultura lato senso abrange todas as formas de produção cultural, desde a cultura de elite à cultura popular, passando pelas chamadas sub-culturas, torna necessária uma delimitação dos temas a considerar, em conformidade com o objectivo que nos propomos. Deve igualmente ser tido em conta o factor região/país onde tem lugar essa aprendizagem, no caso vertente Portugal, bem como os interesses do aprendente, e o que este deve apreender da/s sociedade/s e cultura/s alvo do seu estudo (cf. Fig.1). Estas condicionantes, associadas ao saber universal, justificam que certas áreas sejam tratadas com mais acuidade, o que não deixa de envolver a sensibilização para o tratamento casuístico de outras.

Fig.1



(a partir de Neuner, 1998:56-Fig.6)

Tomam-se como ponto de partida os conceitos de Hansen (1993b:101,102), para quem a definição de cultura se sobrepõe a descrição do seu funcionamento, estabelecendo, para tal, três mecanismos de cultura a partir dos quais se desenvolvem efeitos culturais, a saber:

1. os signos ou símbolos,
2. as instituições e
3. o saber colectivo ou as mentalidades,

mecanismos que devem ser aproveitados como suporte de uma “moderne Landeskunde” (*ibid.*: 103). Os signos, como exegese da realidade do quotidiano, desempenhando neste as funções tanto de comunicação como de interpretação da realidade; o conceito de instituição, que engloba um comportamento padronizado culturalmente enraizado; e o saber colectivo, que se traduz nas interpretações da realidade veiculada pela comunidade cultural, as quais são arquivadas na memória cultural.

O leque das áreas de referência tais como política, economia, história e artes, correlacionado com os signos, instituições e saber colectivo de uma sociedade, permitem-nos dentro destas áreas, seleccionar as que nos parecem mais pertinentes na constituição de uma matriz de conteúdos

socioculturais, com os objectivos subjacentes à aquisição de uma competência sociocultural no domínio do alemão como língua estrangeira.

O conhecimento sociocultural não pode, naturalmente, ser abordado em toda a sua extensão. Pressupõe-se, além disso, que abranja todo o espaço de língua alemã. Por isso, será aqui objecto de um enquadramento que, levando em conta determinantes expostas nos Capítulos 1 e 2, nomeadamente sobre as aspirações e interesses dos jovens, terá também em consideração temas que, na nossa opinião, os podem ajudar a desenvolver as necessárias aptidões e competências para, não deixando de assumir a sua identidade e dignidade pessoal, integrarem no seu mundo conceptual e no seu sistema de valores os das sociedades de língua alemã, ou, por outras palavras, “aprenderem a movimentar-se no seio da cultura estrangeira ao mesmo tempo que são levados a reflectir sobre o seu próprio universo” (Neuner, 1997:64, tradução nossa).

Tendo em conta que muitos destes temas se entrecruzam com as outras áreas científicas, nomeadamente as do próprio curso, é suposto que essas, partindo do princípio da interdisciplinaridade, tratem de uma maneira mais específica, na sua correlação com a matéria em causa, determinados factos sempre que tal se proporcionar, quer

seja na aula de linguística quer na de literatura, não descurando a vertente histórica, à qual, de algum modo, sempre se deve recorrer quando a compreensão de uma situação do presente dela dependa¹⁰³.

O tratamento equitativo dos três países maiores de língua alemã não exclui que o Lichtenstein, conquanto não se mencione explicitamente na nossa matriz, seja tratado sempre que o âmbito temático o justificar, por exemplo, na área histórica e de viagens, turismo e geografia.¹⁰⁴

Sendo para nós evidente quão importante é para o germanista ter um conhecimento e uma percepção adequada dos três países maiores (A-S-A), tanto das suas diferenças e semelhanças relativas quanto na perspectiva do seu envolvimento com o nosso país, parece-nos, no entanto, recomendável que, em termos de exigência, possa ser dado mais peso a um deles por parte do docente, devendo ser

¹⁰³ Cf. Koreik (1995): “Der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache ist kein Geschichtsunterricht; aber wenn es sich in seinem Rahmen um geschichtliche Themen handelt, wofür in dieser Arbeit schließlich auch plädiert wird, dann ist dies mit einer Gewissenhaftigkeit zu erfolgen, die Fehlinformationen möglichst ausschließt und Legendenbildungen oder deren Verstärkung entgegenwirkt!” (*ibid.*, 77).

¹⁰⁴ Remetemos aqui para Hackl (1996b) na sua teorização sobre “Regionale Vielfalt”, rejeitando o centralismo cultural que se verificava em relação à Alemanha, especificando o que envolve o conceito de região: “[...]der Begriff “Region” im Gegensatz zu Begriffen wie „Territorium“, „Nation“ oder „Staat“ ist nicht verbindlich definiert und wird auf ganz verschiedene Sachverhalte angewendet.” (*ibid.*, 29); cf. igualmente a introdução da série *Landeskunde – deutschsprachige Länder* (1998).

considerado um direito do discente também uma escolha neste sentido.

2.2.1. As ciências de referência da *LK*

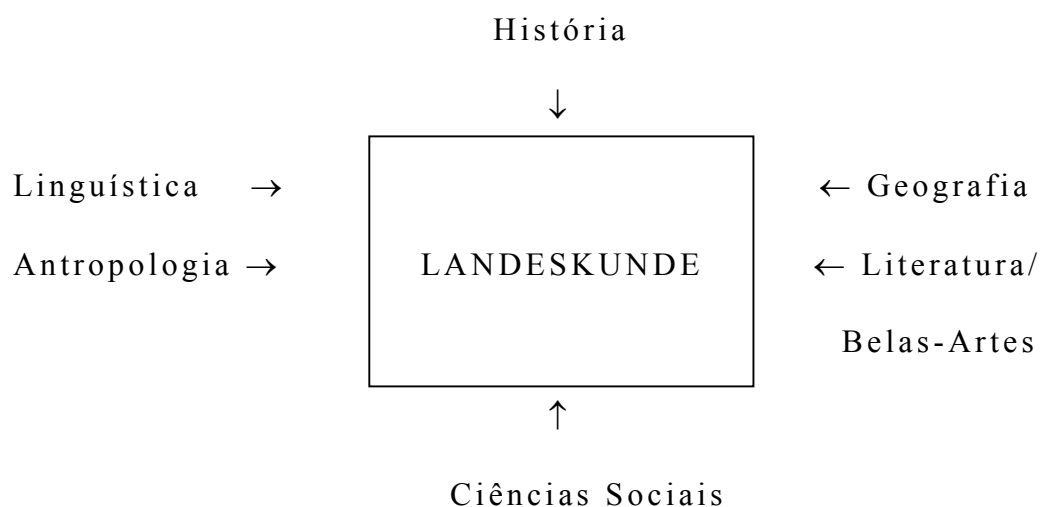
O conceito tradicional de *LK*, que consiste na mera transmissão de factos, deu lugar a uma ciência de investigação que conduz à compreensão de outras culturas, sociedades e nações¹⁰⁵. No seu encontro com um sistema de valores de uma outra cultura, o aprendente questiona os já adquiridos, relativiza os valores etnocêntricos, incorpora os valores alheios nos seus próprios e acede à comunicação intercultural através de uma interacção linguística (cf. Erdmenger, 1996:33).

Com a *LK* transmitem-se conhecimentos sobre outros países e os seus habitantes o que leva a que esta tenha de se movimentar em áreas do conhecimento que estudam os mesmos assuntos que se relacionam com o ser humano e o seu meio. Assim, no domínio cognitivo, constituem também a essência da *LK* temas que são objecto de disciplinas como a

¹⁰⁵ A este propósito veja-se a tese nº 4 das *ABCD-Thesen* (1990): “Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information [...]”, (sublinhado nosso, no sentido de chamar a atenção para o facto de que, não sendo a informação a tarefa primordial, esta não pode no entanto deixar de estar presente no domínio cognitivo).

história, a ciência política, a geografia, a sociologia e outras, muitas vezes também das áreas técnicas.

Fig. 2



(Fonte:Neuner,1997:52)

A delimitação entre os aspectos focados pela *LK* e os focados pelas ciências de referência é determinada pelos respectivos objectivos, ou seja, o facto de a *LK* analisar determinados aspectos dessas áreas disciplinares sob outros pontos de vista, nomeadamente na medida em que o seu conhecimento se torna imprescindível à comunicação ou, citando Erdmenger:

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist die Wissenschaft von der Erforschung und Vermittlung von Verhaltensweisen einer Sprachgemeinschaft und den Bedingungen der Lebensgrundlage dieser Gemeinschaft, die dem Kommunikationsprozeß zugrundeliegen, ihn ermöglichen und fördern (Erdmenger, 1996: 32).

Para melhor documentar estas afirmações referiremos a seguir um exemplo¹⁰⁶ baseado no significado que situações da área da Geografia têm para esta disciplina e para a *LK*.

Para a Geografia, a Alemanha é uma unidade política e económica inserida num espaço natural. Uma qualquer cidade dentro desta unidade representa uma função que é delimitada e analisada a partir de uma metodologia geográfica. Tomemos como exemplo Heidelberg. À geografia urbana que se ocupa especificamente dos meios de transporte interessam a situação à beira do rio Neckar, os meios de transporte naturais e o cunho de uma rede de transportes a partir de pressupostos topográficas e dos espaços económicos envolventes; a geografia de povoamento descreve os traços fundamentais da cidade tendo em vista as suas diversas

¹⁰⁶ Adaptação da exemplificação apresentada por Erdmenger, 1996:33-35, em que são referidas a Inglaterra e Londres e nós transferimos para a Alemanha e Heidelberg.

funções: divide o centro, a zona industrial e as zonas habitacionais; e ambas as vertentes da geografia investigam o movimento de vaivém que influencia a vida da cidade. Os elementos resultantes destes estudos são então comparados com outros elementos já existentes, conduzindo à confirmação, alteração ou enriquecimento de constatações do foro da Geografia.

Para a *LK* no contexto do ensino da língua alemã, a Alemanha é um espaço dentro de determinada comunidade linguística através da qual estabelece fronteiras com os que lhe são vizinhos. Neste espaço, Heidelberg é um dos pontos mais atractivos para vários tipos de pessoas, desde os próprios alemães, turistas, estudantes, homens de negócios, políticos e tantos outros. Vejamos então o que significa no contexto do ensino do alemão, tematizar a cidade de Heidelberg.

Para o processo de comunicação sobre o tema transportes no ensino de *LK* é necessário determinar, em primeiro lugar, os meios linguísticos relevantes. Conceitos como Weststadt, Karlstor, Neuenheimer Felder, Handschuhsheim, têm o seu significado situacional, que, quando introduzido num acto de fala e em determinada situação, produz um sentido comunicativo. A relação entre língua e campos não

linguísticos é notória, e o seu domínio exige conhecimentos do âmbito comportamental, de factos e de orientação. Estes nomes, a partir dos quais se tem uma orientação dentro da cidade, têm também um significado em termos de *LK*. Trata-se ou de um bairro predominantemente residencial, sóbrio, ou de um monumento histórico, ou da zona onde está instalado o moderno *campus* universitário, ou de uma zona residencial conhecida pelos muitos pequenos restaurantes famosos pelos seus vinhos. A povoação Heidelberg adquire, assim, um significado no seu aspecto comunicativo quando o forasteiro sabe qual a função que é desempenhada por cada bairro. Mas Heidelberg é também a universidade, o castelo, o quartel general das tropas americanas estacionadas na Europa¹⁰⁷, a cidade que não foi bombardeada na 2ª Grande Guerra (GG), o famoso instituto de investigação oncológica, o que conduz ao conhecimento do sistema universitário alemão, a situações históricas da ocupação francesa no século XVI, à 2ª GG e à ocupação americana e à relação dos americanos com as populações locais e vice-versa, também em termos de implantação urbanística, como empregadores e divulgadores da cultura americana.

Informações de *LK* ultrapassam também o âmbito

¹⁰⁷ O facto de as forças armadas estrangeiras estacionadas nas duas Alemanhas se terem retirado, por força da unificação destes dois estados, na sequência da queda dos governos comunistas a Leste, não

puramente comunicativo: o tratamento de temas com um fundo

histórico, geográfico e cultural não só é motivador, despertando o interesse, como também fomenta uma compreensão mútua que serve os interesses iminentes ao entendimento entre os povos, o que constitui igualmente um dos objectivos da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apresentamos a seguir, a síntese esquematizada do que acabámos de referir em termos de ciência de referência e *LK*:

Fig.3

Fachwissenschaft	Landeskunde
<u>Ausgangspunkt:</u> Gegebenheiten des Landes	<u>Ausgangspunkt:</u> anthrogene Gesichtspunkte
<u>Ziel:</u> Generalisierung	<u>Ziel:</u> Spezialisierung (auf ein Land und seine Bewohner) Nutzbauchmachung für das Kommunizieren in einer Fremdsprache
<u>Methodisches Grundprinzip:</u> Vergleich mit anderen Ländern ähnlicher Gegebenheiten	<u>Methodisches Grundprinzip:</u> Vergleich mit dem eigenen Land und seinen Lebensbedingungen

invalida esta referência, tanto pelo que fisicamente dela é visível,

(Fonte: Erdmenger, 1996:36)

Mas a *LK* manifesta-se também a outros níveis, tais como o linguístico e o literário. Para se poder entender um texto na língua estrangeira é, em primeiro lugar, necessário estar na posse dos meios linguísticos em que esse texto é veiculado, e em segundo ser-se detentor de determinados saberes sobre o país onde essa língua é falada. Só na posse destes dois elementos se torna possível decifrar a mensagem, querendo isto dizer que conteúdos de *LK* estão sempre presentes no âmbito semântico. Sendo um facto que a língua não se produz a partir do nada, mas antes se situa num campo não linguístico ao qual se refere e que a determina, torna-se necessário ao falante conhecer este campo no qual a linguagem se insere para poder descodificar o signo linguístico na sua intenção comunicativa. Nesta perspectiva, os signos linguísticos carecem de uma investigação no sentido de determinar até que ponto é necessário um esclarecimento ou informação do domínio sociocultural para que o seu conteúdo seja correctamente decifrado e/ou aplicado. Expressões como “guter Freund” e “Freund” são mais vezes do que seria de desejar entendidas como um bom amigo, e um amigo, ao que não corresponde no entanto o

como pelo factor histórico.

conteúdo veiculado por aquelas expressões em alemão e pode levar a desagradáveis mal-entendidos. A ideia subjacente a “guter Freund” corresponde em português à de um amigo pertencente ao círculo de amigos mais íntimos, enquanto a de “Freund” corresponde fundamentalmente à de namorado. Torna-se claro que para entender estas subtilezas da língua se tem de ter conhecimento da mentalidade e de como funciona a sociedade no seu relacionamento. O mesmo acontece com conceitos como “Café” ou “Kaufhaus”: o primeiro nada tem a ver com o tradicional café português, e também difere consideravelmente entre a Áustria e a Alemanha, e o segundo também não é exactamente um Armazém ou Centro Comercial¹⁰⁸. Em termos académicos, temos os clássicos exemplos dos graus académicos na Alemanha, que, segundo a orientação profissional do curso, se designam por “Diplom”, “Magister” ou “Staatsexamen”, reflectindo, no entanto, todos eles a conclusão de um curso superior, ou seja, em português, a Licenciatura, e não outro tipo de curso, diploma, mestrado ou pós-graduação. Já na Áustria não existe esta diferenciação, obtendo todos os licenciados o grau de “Magister”. Estes graus que, para quem os possui, funcionam, nos respectivos países, como títulos, têm sido sistematicamente vertidos para português numa

¹⁰⁸ Cf. Clément (1996:153-158) no capítulo: *Was ist die Bedeutung*

tradução literal sem que seja tido em conta o que representam no contexto do sistema escolar alemão ou austríaco.

Para que estas expressões sejam entendidas no seu verdadeiro significado, carecem de um conhecimento que ultrapassa completamente o linguístico e se situa, indubitavelmente, no âmbito da *LK*.

Quanto à literatura, a relação que se estabelece entre esta e a *LK* tem outro tipo de características¹⁰⁹, visto existir entre ambas as ciências uma interdependência: a literatura constitui um segmento da *LK* na medida em que veicula valores culturais de uma comunidade linguística e a *LK*, por sua vez, é um meio a que se recorre para se poderem compreender muitos dos conteúdos socioculturais que constituem o texto literário. A recepção de textos de acentuado carácter biográfico como, por exemplo, *Meine Kinderjahre*¹¹⁰, de Fontane ou *Buddenbrooks*¹¹¹, de Thomas Mann, carece de uma incursão histórica-social-geográfica

eines Wortes? e Müller-Jacquier (2001:1232).

¹⁰⁹ Vejam-se, a este propósito, as publicações: *Landeskunde und Literaturdidaktik*, 1999, Goethe-Intitut:München e o vol. 12, da série *Materialien zur österreichischen Landeskunde: LITERATUR – österreichische Literatur der 2. Republik*, 1999, BMUK:Wien. Neste volume, o objectivo de *Landeskunde* é o tratamento da literatura austríaca a partir de 1945 (cf.p.9), enquanto no anterior a perspectiva é a de tratar temas de *Landeskunde* a partir de textos literários (cf.p.5).

¹¹⁰ Theodor Fontane: *Meine Kinderjahre - ein autobiographischer Roman*. Stuttgart: Reclam, 1986.

¹¹¹ Thomas Mann: *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*, Frankfurt Main: Fischer, 1979.

que não se esgota na constatação de factos mas muito mais na implicação que estes tiveram na sociedade da época¹¹².

Por outro lado, nesta inter-relação da literatura e da *LK*, o texto literário faculta conhecimentos daquela área na medida em que ele próprio veicula a cultura do país em que se insere, tratando muitas vezes temas que constituem a essência da *LK*:

Literatur bezieht ihre Impulse für die Versprachlichung bestimmter Gedanken und Aussagen häufig aus den Situationen und Problemen der jeweiligen Kultur; sie ist wie Sprache eingebettet in einer Umgebung (Erdmenger, 1996:29).

Os textos literários, no entanto, conquanto sejam portadores de conteúdos culturais, apresentam muitas vezes essa realidade sob uma perspectiva muito singular¹¹³, a qual carece de uma decodificação através de textos objectivos e material para visualização. A partir destes adquire-se um conhecimento mais concreto da realidade, o que facilita a desmontagem do texto original, não pondo, evidentemente,

¹¹² Cf. Bettermann (2001b: secção 1 e 2).

¹¹³ Cf. Hackl (2001:1213s) e Bettermann (2001b:1254s.) na sua referência ao texto literário que, devido às características que lhe são inerentes, não podem, no contexto de *LK*, ser utilizados como fonte de pura informação.

em causa o enriquecimento deste a partir da reflexão com que cada leitor contribui¹¹⁴ para a sua interpretação (cf. a proposta de didactização apresentada em 4.2.).

2.3. Fundamentação dos domínios propostos

Tendo em conta que os alunos que se candidatam ao Ensino Superior, possuem, pelo menos, três anos de aprendizagem de alemão, da qual fazem parte as áreas temáticas referidas no nº 1.2 do Capítulo 3, parte-se do princípio, que destas existe pelo menos um conhecimento geral. Tal não obsta a que determinados temas sejam objecto de tratamento a nível universitário, certamente a partir de um outro tipo de abordagem que visa, entre outros, um alargamento, maior consistência e aprofundamento dos conhecimentos.

A divisão em duas grandes áreas - uma sobre o espaço e outra sobre os comportamentos - tem por objectivo considerar, por um lado, os aspectos cognitivos que abarcam os conhecimentos tanto do quotidiano de cada um dos países (A-S-A) como das múltiplas manifestações resultantes da sua existência como Estado-nação e sociedade, e, por outro, o conhecimento do ponto de vista social, aspectos esses que

¹¹⁴ Sobre o papel que desempenha o leitor, consultem-se as

determinam as atitudes consideradas adequadas nos países alvo quanto aos actos de fala e comportamentais.

O tratamento intercultural¹¹⁵ pressupõe-se sempre presente, conquanto nalguns casos surja de um modo mais explícito, por se tornar especialmente pertinente naquelas situações. Neste contexto, é também muito importante o tratamento de textos da literatura intercultural, escritos geralmente pelos jovens que vivem nos países de língua alemã, ou deles são naturais, oriundos de famílias estrangeiras. Estes textos transmitem a sua perspectiva da vida naqueles países tratando os mais diversos temas, e muitas vezes resenhas históricas que documentam as vicissitudes da instalação dos imigrantes no país de opção¹¹⁶.

2.3.1. Com referência a espaço

Sendo os conhecimentos linguísticos nos primeiros semestres incipientes/rudimentares, consideramos que devem começar por ser abordados temas menos específicos e eventualmente mais apelativos, como viagens e turismo com o respectivo enquadramento geográfico, de transportes e de

exemplificações apresentadas por Bischof *et al.*, (1999:17ss).

¹¹⁵ Neste contexto vejam-se as conclusões apresentadas por Merklin na sua dissertação de mestrado sobre a aprendizagem intercultural no ensino do alemão a nível do ES em Portugal (1997:118ss.).

hotelaria. Em simultâneo terá também cabimento uma orientação no sentido de desenvolver a percepção e interpretação dos fenómenos de carácter social correlatos.

A abordagem histórica proposta por nós, com início em épocas diferentes nos três países A-S-A, parece-nos pertinente devido às consequências daí advindas com reflexos no presente. A revolução industrial, que marcou fortemente as estruturas sociais que então emergiram e cuja herança ainda hoje está patente na sociedade, ajudará o estudante português a compreender melhor não só o porquê das actuais estruturas, fundamentalmente da Alemanha como incontornável país de referência, e o seu desenvolvimento, como também as eventualmente diferentes estruturas do seu próprio país na implícita analogia¹¹⁷.

Em relação à Suíça, o afloramento da sua evolução até à promulgação da sua Lei Fundamental em 1874 a qual, tendo sofrido algumas alterações, é válida até hoje,

¹¹⁶ V. *Interkulturelle Literatur in Deutschland* (2001), com textos de autores de origem portuguesa, *Swiss Made* (2001) e *Kanak Sprak* (2000).

¹¹⁷ Vejam-se os resultados do estudo efectuado por Koreik (1995:82-124) com estudantes estrangeiros entre os 19 e os 26 anos que se encontravam a frequentar cursos de férias em universidades alemãs, quase todos com uma aprendizagem de alemão de 2 a 10 anos feita em universidades por quase metade dos inquiridos. O objectivo do inquérito era o de fazer um levantamento do nível de conhecimentos e das lacunas sobre história alemã, dos meios a partir dos quais tinham adquirido esses conhecimentos e quais os temas de história que propunham que, de futuro, fossem de considerar no ensino de LK. Sobre os meios através dos quais tinham sido adquiridos estes conhecimentos, três quartos dos inquiridos referiram o manual de alemão, dois terços textos de literatura alemã, um terço textos

facilitará a compreensão da sua estrutura em cantões e da sua divisão linguística.

Esta abordagem será consistente em relação aos países A-S-A, pressupondo-se que seja tratada a interligação destes na sua constituição. Não se verificando aqui o tratamento de acontecimentos históricos na perspectiva do historiador, a sua abordagem deve ter em conta a implicação que acontecimentos marcantes de determinadas épocas tiveram no tecido social e na estruturação dos respectivos países: "Und dennoch sind solide Faktenkenntnisse vonnöten, um zahlreiche Phänomene der [deutschen] Gegenwart verstehen zu können" (Koreik, 1995:82, parêntesis nosso).

O maior peso do âmbito temático deve, no entanto, centrar-se nos últimos cinquenta anos, ou seja, a partir do fim da 2ªGG, com especial incidência nos anos 90 do século XX sobretudo na Alemanha, devido à unificação e suas consequências, não só no tecido social como a nível político e económico. É na contemporaneidade que nos queremos situar, com óbvias incursões às raízes, ou seja, ao passado mais marcante, para que melhor se possa compreender e aceitar o actual 'ser e estar', tentando redireccioná-lo sempre que soem os sinais de alerta. Um destes sinais é, por exemplo, a crescente xenofobia que parece estar a instalar-se

históricos em língua alemã e menos de um quinto textos históricos na

em diversos países europeus, a qual, aliada à emergente recessão económica, pode degenerar em conflitos mais graves, se não se estiver desperto para os combater e se não se entender o passado histórico, político e social nas implicações que teve para a humanidade.

Apesar de os estudos analisados apontarem para um desinteresse da juventude em relação à política¹¹⁸ (cf. nº 2 do Capítulo 2), achámos por bem dar relevo a este tema porque se nos afigura importante que os jovens adquiram não só uma outra percepção dos sistemas políticos e do seu reflexo imediato no tecido social, como também sejam levados a reflectir sobre o seu próprio sistema e a importância e o significado da actividade política nas estruturas sociais, económicas e culturais de um país.

Se, por um lado, os interesses juvenis se manifestam mais no que concerne a vida social e o relacionamento pessoal, facto é que, para além dos temas desta área, existem outros que se consideram importantes a nível da formação do indivíduo e da sua inserção no mundo, com especial referência à inserção de Portugal na União Europeia, no que

língua materna. Quase metade através de textos áudio (*ibid.*, 97s).

¹¹⁸ V. também a este propósito o último estudo sobre a juventude alemã (*Jugend 2002 - 14. Shell Jugendstudie, 2002*) que aponta, no que concerne o interesse dos jovens pela política, um resultado aparentemente semelhante mas com diferentes matizes: “Und trotz einer tendenziellen Politikverdrossenheit haben sie eine Meinung zu Themen, die sich problemlos im Rahmen eines hergebrachten, engen Politikverständnisses ansiedeln lassen“ (*ibid.*:45).

esta proporciona a nível de livre circulação de pessoas e mobilidade no trabalho, com a consequente exigência e concorrência.

2.3.2. Com referência a comportamentos

No contacto com o Outro, as atitudes e comportamentos são determinantes para que se estabeleça uma aceitação e compreensão. As sociedades estabelecem regras de comportamento que diferem entre povos, países e grupos sociais, o que não poucas vezes leva a que se criem preconceitos e estereótipos¹¹⁹.

Tendo em conta o diferente significado de algumas atitudes, comportamentos e valores nos países A-S-A e em Portugal, propomos o tratamento daqueles que nos parecem mais significativos para que se possa estabelecer uma relação baseada no bom entendimento e isenta de juízos de avaliação, o que, na perspectiva intercultural que se preconiza, deve partir sempre de um princípio de analogia.

Neste âmbito, o aprendente deve ter, por exemplo, uma clara noção de quando o Outro se deve tratar por “tu” ou por “você”, dos assuntos não abordáveis sem que haja alguma

¹¹⁹ Cf. Melenk (1990:253) a palavra estereótipo designa um aspecto articular do preconceito: a sua vinculação à língua.

intimidade, das implicações de convidar ou aceitar um convite formal, não negligenciando determinados valores como a intimidade, a vida familiar ou o significado que têm os dialectos em termos de identidade, reflectindo-se comportamentalmente.

2.4. Domínios principais

Na proposta de temas de *LK* que se segue está subjacente a sensibilização para o facto de que a ‘realidade’ dos países de língua alemã não se apresenta para cada pessoa do mesmo modo, mas que se vai constituindo “durch kultur- und subjektbezogene Wahrnehmung” (Mog, 1992:14). Este autor, partindo das percepções e relações teuto-americanas, tratou na sua obra de referência¹²⁰ temas culturais da Alemanha numa perspectiva contrastiva em relação aos temas estado-unidenses.

A sua proposta de temas de *LK* abrange as mais variadas áreas analisadas, tanto do ponto de vista alemão, como também a partir do que os alemães supõem ser o ponto de vista dos estado-unidenses sobre os alemães¹²¹, estando subdividida em três grandes áreas: “Grundmuster deutscher

¹²⁰ *Die Deutschen in ihrer Welt – Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*, 1992, München: Langenscheidt.

¹²¹ Cf. Friz (1991:41) sobre a importância da auto-imagem e da imagem que um grupo faz do outro no contexto da *LK*.

Mentalität; soziale Gegebenheiten; historische und politische Strukturen” (*ibid.*:3-7).

No âmbito do nosso trabalho, tivemos por base as referências temáticas apresentadas por este e outros autores¹²², naquilo que achámos mais pertinente para o contexto português, tendo optado por uma divisão simplificada, só em termos de espaço e de comportamentos, subdividindo estes em áreas concretas as quais são, por sua vez, especificadas. No primeiro domínio referimos os acontecimentos que se têm manifestado no espaço A-S-A, propondo, no outro item temático, o tratamento das atitudes que decorrem da vivência naquele mesmo espaço¹²³.

Optámos por apresentar estes temas também na língua alemã, fundamentalmente pelas razões que se prendem com o que tem sido defendido ao longo deste capítulo, nomeadamente o facto de se pugnar pelo tratamento em alemão das matérias do âmbito da Germanística, pelo que nos

¹²² Cf. também a grelha apresentada por Ammer (1994:34), as propostas da série *Landeskunde – deutschsprachige Länder* (1998:3), em Wierlacher (1989:394s.) os conteúdos do curso da Universidade de Bayreuth do âmbito da *interkulturelle Germanistik: ‘Deutsche Landeskunde: Deutschland als fremdes Land’*, e Bettermann (2001^a:1223) exemplificando a sua proposta de temas, sub-temas e as respectivas palavras-chave dos textos que desencadeiam o tratamento do sub-tema em questão.

¹²³ Cf. Witte (2000) e em particular a sua referência à importância de se saber actuar em determinada situação, na medida em que: “Addressing someone inappropriately in a formal or informal manner inadvertently has repercussions on the communicative or social standing of the offender in the perception of the communicative partners since either the necessary respect for a person has not been expressed (with appropriate consequences for the behaviour of the

parece coerente apresentar naquela língua não só, como é evidente, o nosso exemplo de didactização, mas também a matriz de temas a serem tratados. A versão em português decorre do facto de ser nesta língua que o trabalho é estruturado e também do facto de poder servir de apoio à elaboração de matrizes para outras línguas estrangeiras.

2.4.1. No contexto de espaço

1 - Transportes, Viagens, Turismo, (Geografia)

A inclusão deste tema justifica-se pelo facto de se encetarem os contactos com a língua alvo com a localização geográfica dos países onde ela é falada e com a movimentação daí decorrente em termos de descoberta, também viajando como turista.

1.1. A rede ferroviária e a rede de auto-estradas, transportes aéreos, urbanos e interurbanos; sua constituição e utilização; perspectiva do utente em cada um dos países A-S-A e seu significado político e económico. Decorrente facilidade de movimentação, significado para o turismo interno e fomento do turismo externo.

addressed and image of the addressee) or a presumed familiarity can be destroyed.” (*ibid.*:65).

1.2. O simbolismo do viajar; quem viaja, aonde vai e como;

1.2.2. A hospedagem nos países A-S-A (hotéis, vários tipos de pensões, pousadas de juventude, parques de campismo) e seu significado para as diferentes camadas de utilizadores. Sinalética e apoios ao turista (p.ex. mediação de hotéis e quartos nos aeroportos e estações de caminho-de-ferro e postos de turismo de cada cidade).

1.3. Diferenças linguísticas entre os países e as regiões ou estados de cada um deles e a importância que lhes é atribuída.

1.3.1. Multilinguismo da Suíça; em paralelo, o envolvimento geográfico através da localização e caracterização dos países, regiões e estados.

1.4. Relação campo/cidade.

1 - Verkehr, Reisen, Tourismus, (Geografie)

1.1. Bahn- und Autobahnnetz, Luftverkehr, Nah- und Fernverkehr, Bahn- und Busverbindungen in und außerhalb der Stadt; Verhalten der Verbraucher in den jeweiligen D-A-CH-Ländern; politische und ökonomische Bedeutung, Zustände, die den inneren und äusseren Tourismus fördern.

1.2. Reisesymbolik; wer reist, wohin und wie man reist.

1.2.1. Die Unterbringung in den D-A-CH-Ländern (Hotel, Pension, Fremdenzimmer, Jugendherberge, Camping-Platz) und die jeweilige Bedeutung für den Verbraucher.

1.2.2. Hinweisschilder und Touristen-Auskünfte (z.B. Hotel- und Zimmervermittlung in Flughäfen und Bahnhöfen, Fremdenverkehrsbüros).

1.3. Sprachliche Unterschiede in jedem Land, Dialekte, Mundarten und die Rolle, die diese spielen.

1.3.1. Vielsprachigkeit der Schweiz; parallel dazu die geographischen Gegebenheiten der Länder bzw. Regionen;

1.4. Gegenüberstellung von Stadt und Land.

2 - História:

O conhecimento, a interpretação e o relacionamento de factos históricos constituem a base a partir da qual determinados fenómenos da vida dos povos se tornam passíveis de esclarecimento e compreensão: “Der geschichtliche Rückblick auf das kulturelle Erbe ist

sicherlich eine Vorbedingung systematischer Gegenwartsanalysen!” (Wierlacher, 1989:391).

2.1. Alemanha:

2.1.1. A revolução industrial e seu significado sócio-económico, correntes migratórias e grandes transformações da sociedade; origem e significado histórico dos sindicatos.

2.1.2. A fundação do Reich, a 1ªGG, da República de Weimar até à 2ªGG [v.3], a linha Oder/Neiße, ocupação e divisão do país.

2.2. Suíça:

2.2.1. Os acontecimentos mais marcantes dos primórdios (1291) até à fundação do Estado Federal (1848): lutas com a casa de Habsburgo, os reformistas, os efeitos da revolução francesa, o domínio francês, as lutas entre protestantes e católicos.

2.2.2. O desenvolvimento do país e a sua declaração de neutralidade.

2.2.3. As consequências da 1ª GG.

2.2.4. A situação linguística: línguas nacionais, dialetos e seu significado para a população.

2.2.5. Atitudes perante a 2ªGG.

2.2.6. Referendos e sua representação nacional e internacional.

2.2.7. A representação feminina na vida política.

2.3. Áustria:

2.3.1. Principais acontecimentos do século XIX ao século XX que marcaram os contornos territoriais, a vida política e económica: industrialização e conflitos sociais, situação dos camponeses, a Revolução de Março e suas consequências; as ligações com a Hungria.

2.3.2. A 1ª República e as modificações sócio-políticas, a ocupação alemã, a participação na 2ªGG (v.3) e tratamento privilegiado no pós-guerra.

2.3.2. A 2ª República e as grandes reformas sociais, desenvolvimento económico.

2.3.3. Efeitos provocados pela queda do comunismo no Leste da Europa, (papel mediador até então desempenhado, correntes migratórias, estreitamento das relações com estes países).

2 – *Geschichte*

2.1. Deutschland:

2.1.1. *Die Industrialisierung und die sozio-ökonomischen Folgen, Migrationen und gesellschaftliche Ver-*

änderungen; Entstehung und historische Bedeutung der Gewerkschaften.

2.1.2. Gründung des Reichs, 1. Weltkrieg, die Weimarer Republik bis zum zweiten Weltkrieg [v.3], Oder-Neiße Linie, Besatzung, Teilung des Landes.

2.2. Die Schweiz:

2.2.1. Wichtigste Ereignisse von 1291 bis zur Staatsgründung im Jahre 1848: (Kriege mit dem Hause Habsburg, die Reformatoren, Folgen der französischen Revolution, französische Vorherrschaft, Sonderbundskrieg).

2.2.2. Politische und ökonomische Ursachen, die die Entwicklung des Landes bestimmt haben: Industrialisierung und soziale Errungenschaften.

2.2.3. Folgen des 1. Weltkriegs,

2.2.4. Die sprachlichen Gegebenheiten: Nationalsprachen, Dialekte und die jeweilige Bedeutung für die Bevölkerung;

2.2.5. Haltung im zweiten Weltkrieg;

2.2.6. Volksabstimmungen und ihre innen- und außenpolitische Bedeutung,

2.2.7. die Rolle der Frau im politischen Leben.

2.3. Österreich:

2.3.1. Wichtigste Ereignisse des 19. und 20. Jahrhunderts, territoriale Grenzen, Neutralität.

Konflikte, Lage der Bauern, die Märzrevolution und ihre Folgen; das Verhältnis zu Ungarn;

2.3.2. Die 1.Republik und die sozio-politische Veränderungen; deutsche Besatzung, Mitwirkung im zweiten Weltkrieg und Sonderbehandlung danach.

2.3.3. Die 2.Republik und die großen Sozialreformen, wirtschaftliche Entwicklung;

2.3.4. Folgen des kommunistischen Zusammenbruchs in Osteuropa (Vermittlerrolle zwischen Ost und West, Migrationsflut, Verstärkung der Beziehungen zu diesen Ländern).

3 - O nacional-socialismo

Muitos dos assuntos que constituem este tema são os que mais vezes se associam à Alemanha, sem que, no entanto, sejam decodificados no seu contexto histórico, nem no seu impacto nos países vizinhos. Na maior parte dos casos carecem de uma abordagem mais específica dados os

preconceitos e frases feitas com eles relacionados. A glorificação do nazismo entre algumas camadas da juventude europeia, sobretudo no contexto étnico, justifica um debate mais circunstanciado.

3.1. Efeitos do nacional-socialismo em termos culturais, na imprensa, na educação, na família, na religião e no quotidiano.

3.2. A 2ª Grande Guerra e suas consequências. A população enquanto vítima e vitimário. Perseguições e oposição.

3.3. O papel da Áustria e da Suíça durante a guerra, na ‘desnazificação’ e hoje, em relação a esse passado.

3 – Nationalsozialismus

3.1. *Seine Wirkungen auf Kultur, Presse, Erziehung, Familie, Religion, Alltag.*

3.2. *Der Krieg und seine Folgen. Die Bevölkerung als Opfer und Henker. Verfolgung und Widerstand.*

3.3. *Rolle von Österreich und der Schweiz damals, bei der Entnazifizierung und wie sie heute mit dieser Frage umgehen.*

4 - Constituição da RFA e da RDA e reunificação

As grandes transformações políticas a nível dos dois blocos - Leste e Ocidente - que desencadearam a unificação da Alemanha e os consequentes resultados em termos sociais e económicos, adquirem, para as “neue und alte Bundesländer” uma outra perspectiva na medida em que forem apreendidos os acontecimentos que deram origem à criação de um e de outro Estado e ao seu desenvolvimento e ao modo como estas circunstâncias foram vividas pelas respectivas populações.

4.1. Causas e consequências da fundação de dois Estados, reações da população, identificação com o ocupante?

4.2. Acontecimentos mais importantes que marcaram as décadas de 50 até 90 e seus reflexos na vida das respectivas populações.

4.3. A unificação: consequências políticas, económicas e sociais vistas a partir de cada um dos lados. Sentimentos antagónicos nos novos e nos antigos Estados.

4 - Entstehung der BRD und der DDR; Wiedervereinigung

4.1. Ursachen und Konsequenzen, Reaktion(en) der Bevölkerung, Identifikation mit den Besatzungsmächten?

4.2. Markante Ereignisse der 50er bis in die 90er Jahre.

4.3. Politische, wirtschaftliche und soziale Folgen der Einigung aus der Perspektive der neuen und der alten Bundesländer. Wechselseitige Sicht.

5 - O âmbito social

No panorama da construção europeia e na consequente mobilidade de pessoas, torna-se fundamental o conhecimento dos aspectos sociais, laborais e de formação, também naquilo que implicam no tecido social dos respectivos países¹²⁴. A questão religiosa foi incluída neste item pelo seu cariz social, tanto na educação como na constituição de família e referências identitárias. A abordagem das actuais questões que se colocam nos países A-S-A devido à forte implantação muçulmana parecem-nos igualmente relevantes do ponto de vista social.

5.1. Estrutura social, problemas das minorias, nível (níveis) de vida, relacionamento com os estrangeiros,

¹²⁴ Vejam-se, neste contexto, os vários exercícios propostos em *Spielarten*, (1996:30-53,66-73); em *Typisch deutsch*, (1993:72-86); *WIEDER-Sprüche*, (1999:52-67,75-82).

estruturas familiares, os jovens entre si e na família, representação masculina e feminina.

5.2. Protecção à terceira idade, aos desempregados, aos toxicodependentes, aos sem-abrigo e às famílias monoparentais.

5.3. Sistema educativo, formação profissional, tipos de escolas e objectivos imediatos; estrutura do ensino superior e respectivos graus; significado de 'liberdade académica'.

5.3.1. Reformas; posição dos estudantes perante o sistema vigente.

5.4. Religiões e seu questionamento.

5 – Soziale Aspekte:

5.1. *Gesellschaftsstruktur, Minderheitenprobleme, Lebensstandard, Umgang mit Ausländern, Familienformen, Jugend unter sich und in der Familie, Geschlechterrollen.*

5.2. *Altersfürsorge, Arbeitslosenversicherung.*

Unterstützung der Drogenabhängigen, der Obdachlosen, der Alleinstehenden.

5.3. *Bildungswesen, Berufsausbildung, Schultypen und deren zweckgebundene Rolle, Aufbau des Hochschul-*

wesens und akademische Grade. Bedeutung von akademischer Freiheit.

5.3.1. Reformen, Kritik und Forderungen an das aktuelle System.

5.4. Religionen und Religionsfragen.

6 - Habitação e alimentação

Apesar da crescente globalização em termos alimentares e habitacionais, os países mantêm ainda características próprias que os identificam e que, portanto, importa conhecer para ter a percepção do seu significado para cada segmento da/s sociedade/s¹²⁵.

6.1. Panorama urbanístico da cidade ao campo. Tipos de casas (particulares/sociais) e sua representação social;

6.1.1. Decoração de interiores e sua simbologia.

6.2. Variedades, hábitos e gostos alimentares e sua representação social.

6 – Wohn- und Esskultur:

¹²⁵ Cf. Mog, (1992:123-149) e Flaig *et al.*, (1997:105-134)

6.1. Städtebau und Dorfarchitektur, Haustypen (Eigentums- und Sozialwohnungen, Mietshäuser, Bürgerhäuser) und ihrer soziale Bedeutung.

6.1.1. Innengestaltung und ihre Symbolik.

6.2. Essen und Trinken: Auswahl, Geschmack und Habitus und ihre soziale Bedeutung.

7 – Economia

O desenvolvimento económico dos países A-S-A, que os coloca, na Europa do pós-guerra, entre os mais desenvolvidos, é fruto de percursos inicialmente diferentes que importa sublinhar, e que foram determinantes para o seu progresso.

7.1. Temas da actualidade (conferências, manifestações, desastres ecológicos, etc.).

7.2. O Plano Marshall, o ‘milagre económico alemão’, a economia social de mercado (seu significado para o desenvolvimento da Alemanha).

7.3. Medidas tomadas para com os novos estados após a unificação; desenvolvimento desigual a Este e Oeste, problemas de maior vulto.

7.4. Poder dos sindicatos e sua relação com as associações patronais (concertação social e co-gestão).

7.5. Rendimento e poder de compra, suas implicações no tecido social; consequências do desemprego.

7.6. Sector agrícola, mercado externo e União Europeia (países terceiros, eixo Norte-Sul).

7.7. Ajuda ao desenvolvimento nos países mais pobres.

7 – Wirtschaft:

7.1. *Aktuelle Themen (Konferenzen, ökologische Katastrophen, Demonstrationen, usw.).*

7.2. *Marshall-Plan, ,Wirtschaftswunder', soziale Marktwirtschaft (ihre Bedeutung für die Entwicklung Deutschlands).*

7.3. *Massnahmen den neuen Ländern gegenüber während und nach der Einigung (Treuhand); unterschiedliche Entwicklung und Hauptschwierigkeiten.*

7.4. *Macht der Gewerkschaften und ihre Beziehung zu den Arbeitgeberverbänden (Tarifhoheit, Mitbestimmung);*

7.5. *Einkommen, Kaufkraft und soziale Wirkung; Folgen der Arbeitslosigkeit.*

7.6. *Die Landwirtschaft, der Aussenhandel und die Europäische Union (Drittländer, Nord-Süd Achse).*

7.7. *Entwicklungshilfe.*

8 - Meio-ambiente

As consequências da industrialização e do desenvolvimento daí decorrente têm levado a uma sistemática destruição do planeta, que organizações civis e alguns governos tentam controlar tomando medidas preventivas e procurando desenvolver nos seus cidadãos a consciência do mal que a poluição traz para a humanidade. Este problema é de muita acuidade nos países A-S-A pelos efeitos negativos que têm vindo a experimentar, os quais importa conhecer e saber como estão a ser contornados, também no sentido de se tentar prevenir a repetição de situações análogas em Portugal, ou, nos casos positivos, prevendo a hipótese de implantação de medidas bem sucedidas.

8.1. Protecção da natureza, consumo de água e energia, energia atómica, reciclagem e separação de lixos domésticos, tratamento de lixo industrial; emissão de gases.

8.2. Actuação das autoridades e do consumidor particular.

8.3. Produtos biológicos e vida alternativa: que consumidores?

8 – Umwelt

8.1. *Naturschutz, Wasser- und Energieverbrauch, Atomkraft. Trennung und Verarbeitung des Haushaltsmülls, Industriemüll, Abgase.*

8.2. *Stellungnahme der Behörden und Privatverbraucher.*

8.3. *Bioprodukte, alternativ leben; Merkmale der Menschen, die dieses Leben führen.*

9 - Artes e Letras

A produção literária e artística, que caracteriza os países A-S-A, é relevante a nível mundial, traduzindo de maneira singular a sua vivência. Sendo mais conhecida globalmente a sua herança cultural do que a actual produção, importa conhecer o seu conjunto e o modo como são hoje em dia vividas estas manifestações pelas respectivas populações.

9.1. Acontecimentos actuais de relevo.

9.2. Tipos de música: clássica e contemporânea, popular (de carnaval, de confraternização, etc.).

9.3. Teatro, ópera, café-concerto, filmografia: sua recepção.

9.4. Arquitectura, escultura, pintura, museus, exposições, bibliotecas.

9.5. Manifestações de cultura popular, festas tradicionais, manifestações juvenis, subculturas: sua recepção.

9 – Künste

9.1. *Aktuelle Ereignisse der Kulturszene.*

9.2. *Musik: klassische und zeitgenössische; Volksmusik (Faschings-, Trink-, Heimatlieder, etc.).*

9.3. *Oper, Theater, Kabarett, Filmwesen: ihre Rezeption.*

9.4. *Architektur, Bildhauerei, Malerei, Museen, Ausstellungen, Bibliotheken.*

9.5. *Bräuche und Sitten, Volksfeste, Jugend- und Subkulturen: ihre Rezeption.*

10 - Meios de comunicação social

É através dos meios de comunicação social que hoje em dia se tem uma percepção imediata dos países, quer pelo modo como são transmitidos os acontecimentos, quer pelo tipo de notícias e temas de referência. Sendo estes um dos materiais de referência na aquisição da língua e cultura do

quotidiano, importa saber diferenciá-los nas suas tendências, bem como no tipo de mensagens que veiculam¹²⁶.

10.1. Imprensa escrita, rádio e televisão: sua recepção e representação social.

10 – Massenmedien

10.1. *Pressewesen, Rundfunk, Fernsehen: ihre Rezeption und soziale Bedeutung.*

11 – Política

As estruturas políticas de um país e o seu significado no tecido social desse país são fundamentais na identificação dos valores democráticos e na análise da eventual fuga a esses valores e a esses princípios. É importante que haja um confronto dos conceitos democráticos em cada país, que se traduzem na organização das suas estruturas de base e no que estas representam e no modo como estas influenciam a vida dos respectivos cidadãos¹²⁷, inclusive na sua relação com os cidadãos dos outros países.

¹²⁶ Cf. Kniffka (2000)

¹²⁷ Cf. Flaig *et al.*, que faz a ponte entre formação política, cultura política e estética do quotidiano, afirmando: “Politische Bildung schließlich ist die Erziehung zu Urteils- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen in der Demokratie, also zu seinem je eigenen Anteil an ihrer politischen Kultur“ (1997:7).

- 11.1. Temas actuais da cena política
- 11.2. Estrutura do governo
- 11.3. Federalismo e seu significado em cada um dos países A-S-A
- 11.4. Sistema eleitoral
- 11.5. Partidos
- 11.6. Sindicatos e Associações Patronais na representação democrática (princípio da não ingerência)
- 11.7. Segurança interna e defesa: direitos fundamentais e segurança de Estado, serviço militar/serviço cívico; responsabilidades no âmbito internacional, armamento, desarmamento, pacifismo.
- 11.8. O imigrante e o que simboliza a nível oficial e privado; leis de imigração e de asilo.

11 - Politik

- 11.1. Aktuelle Themen aus der Politik*
- 11.2. Regierungsstruktur*
- 11.3. Föderalismus*
- 11.4. Wahlen*
- 11.5. Parteien*
- 11.6. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände in der parlamentarischen Demokratie (Tarifhoheit).*

11.7. Innere Sicherheit und Verteidigung: Grundrechte und Staatssicherheit, Militärdienst/Zivildienst; Verantwortung im internationalen Bereich; Rüstung, Abrüstung, Friedenspolitik.

11.8. Zuwanderung aus öffentlicher und privater Sicht; Asyl- und Zuwanderergesetze.

2.4.2. No contexto de percepção e de interpretação comportamental

No contacto com outras culturas devem ser tidas em conta as convenções que as caracterizam e que se espera sejam do domínio de quem nelas se movimenta e/ou fala a respectiva língua, pressupondo-se a adequada utilização tanto de expoentes linguísticos, como da gesticulação e da mímica¹²⁸, que facultam o adequado entendimento.

1. Percepção dos países de língua alemã:

1.1. Imagens que deles temos e que eles têm de nós.

¹²⁸ Lüger, que chama a estas convenções “sprachliche Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation” (1993:4), apresenta-as através de exemplos concretos, provendo-os das justificações pertinentes resultantes da investigação científica nesta área. Cf. igualmente *Zwischen den Kulturen* (1996) de Hansen/Zuber, caderno de exercícios específicos sobre estes temas, com esclarecimentos sobre a/s proposta/s de solução.

1.1.1. Estereótipos, frases feitas, preconceitos (auto e heteroestereótipo).

1.2. Rituais, regras de bom comportamento, tabus.

1.3. Linguagem corporal, gestual e mímica.

1 - Wahrnehmung der deutschsprachigen Länder

1.1. Das Bild, das wir von ihnen haben und sie von uns.

1.1.1. Klischees, Stereotype, Vorurteile (Auto- und Heterostereotype).

1.2. Rituale, Tabuthemen, Umgangsformen.

1.3. Körpersprache.

2 - Relações Pessoais:

Para que um relacionamento social seja bem sucedido, importa conhecer e saber aplicar as regras de convívio que são determinantes na/s sociedade/s em questão, adquirindo consciência de que estas variam de país para país e de grupo para grupo, relativizando ou mesmo alargando as normas do meio de origem.

2.1. Intimidade e distância nas relações sociais.

Formas de apresentação: em relação à idade, ao

estatuto social e/ou profissional, em ambiente privado, social, profissional.

2.1.1. Tratamento por “tu” e “você”.

2.2. Formas de convívio: amizade mais distante e mais próxima, intimidade;

2.3. Convidar e ser convidado, receber e fazer visitas.

2.3.1. Boas maneiras à mesa: em público e em privado.

2 - *Persönliche Beziehungen*

2.1. *Soziale Nähe und Distanz; Kontaktaufnahme (durch Alter, sozialen oder beruflichen Status bedingte Varianten).*

2.1.1. *Duzen und Siezen.*

2.2. *Bekanntschaft, Freundschaft.*

2.3. *Einladungen aussprechen und Anteilnahme bekunden. Besuchen und Besuch empfangen.*

2.3.1. *Tischsitten: privat und öffentlich.*

3 - Valores e identidade

Para melhor se lidar com o Outro, torna-se também necessário ter a percepção de quais são os valores que o marcam e de como eles são vividos nas relações

interpessoais e com a Natureza, o que se reflecte igualmente na constituição da identidade do indivíduo.

3.1. A comodidade caseira

3.2. Relação com a natureza: o campo e a floresta.

3.3. Os dialetos e as regiões.

3.4. País natal / pátria.

3.5. Clubes e associações.

3 - Identität und Werte:

3.1. Gemütlichkeit.

3.2. Beziehung zur Natur: Land und Wald.

3.3. Dialekte und Regionen.

3.4. Heimat / Vaterland.

3.5. Klubs und Vereine.

2.5. Apreciação do quadro conceptual

Na sequência do que tem vindo a ser enunciado, a abordagem dos domínios ora propostos que se supõe, voltamos a acentuar, sempre feita numa perspectiva intercultural, quer-se efectuada obedecendo a determinados parâmetros do âmbito metodológico, com recurso a técnicas e meios diversificados.

Sendo as vantagens do recurso a um destes meios, a *World Wide Web*, quase evidentes¹²⁹, importa mesmo assim recomendá-lo, não só pelo seu significado no rápido acesso escrito e visual à mais variada informação e aos mais variados materiais, como pelo facto de constituir uma ferramenta aliciante para todos os jovens, através da qual se pode estimular também uma aprendizagem (inter)cultural.

Da matriz proposta seleccionámos determinadas áreas, entre aquilo que nos parece poder ser mais desconhecido – problemas relacionados com o forte volume de tráfego rodoviário que atravessa os países A-S-A - e o que nos parece poder estar mais próximo – os jovens e o seu estar -, a partir das quais elaborámos os exemplos de didactização que iremos apresentar no ponto 4.

3. Tratamento dos domínios propostos

3.1. Metodologia

Como já se referiu e justificou no ponto anterior, os conteúdos socioculturais devem ser trabalhados por quem os

¹²⁹ Cf. Hackl (2001:1214) e Rößler (2001:1156) que, para além das vantagens da sua utilização no âmbito de *DaF*, alertam para os cuidados que importa ter ao manusear a Internet, nomeadamente na utilização de fontes fidedignas.

está a adquirir, descartando-se, assim, uma forma de ensino centrada no docente que debita a matéria, reduzindo-a a simples enumeração de factos. Sugere-se, portanto, que a aula assuma a forma de seminário, o que pressupõe que os alunos procedam ao debate fundamentado, levando a que diversos pontos de vista sejam abordados de modo a proporcionar a reflexão, não só no sentido de melhor se compreenderem a/s cultura/s em questão, mas também para que no confronto com a sua própria cultura se possam relativizar e/ou modificar juízos e valores.

Estando os temas interligados e desenvolvendo-se muitas vezes uns a partir dos outros, entende-se que a situação de ensino/aprendizagem deve ser aberta, tanto em relação à matéria a tratar, como à selecção conjunta desta, professor e aluno, significando isto que, dentro de um âmbito temático previamente determinado, deve existir flexibilidade quanto às áreas a tratar, deixando que estas fluam na malha da sua interligação e não obedecendo a um esquema rígido determinado unilateralmente à partida.

Aos aprendentes cabe a tarefa de investigar, coligir material e apresentar os respectivos resultados em plenário; ao docente, a de orientar e coordenar essa investigação e os trabalhos dela resultantes, acompanhando os alunos numa perspectiva formativa, fornecer pistas para recolha de

material e orientar essa pesquisa, surgindo também como moderador e avaliador.

3.2. Meios e técnicas de trabalho

Para desenvolver o trabalho dentro dos moldes sugeridos, há que recorrer a diversos meios, tendo em conta não só o facto de os conteúdos socioculturais estarem a ser adquiridos fora do ambiente em que são vivenciados, mas também o factor distância geográfica que separa o país onde decorre a aprendizagem, dos países da língua alvo. Esta distância relativamente grande não facilita a organização de visitas de estudo ou de curtos intercâmbios mais assíduos, a partir dos quais grande parte desta temática poderia mais facilmente ser verificada no contexto imediato da aprendizagem.

Assim, haverá que recorrer ao tradicional e imprescindível meio que é o livro, meio algo limitado na sua diversificação e sujeito às limitações financeiras tanto das instituições de ensino como dos próprios utentes; à Internet, meio satisfatoriamente disponibilizado nas instituições de ensino, e que, cada vez mais, vai fazendo parte do equipamento doméstico das famílias portuguesas; a emissões

de rádio e televisão do próprio país¹³⁰ e dos países alvo, a publicidade, catálogos, caricaturas, reproduções de obras de arte - por exemplo em postais, calendários ou outros -, bem como a outros meios nem sempre disponíveis no nosso país, mas a muitos dos quais se pode aceder quer por cortesia das representações diplomáticas, quer através de contactos directos com as instituições estrangeiras em questão.

As Embaixadas dos países A-S-A disponibilizam graciosamente uma grande variedade de materiais de *Landeskunde* dos países de origem, tais como livros, cassetes, vídeos, acetatos, diapositivos, cartazes, brochuras e, no caso específico do *Goethe Institut Inter Nationes*, ainda filmes, revistas e jornais, mostrando a sua «pädagogische Verbindungsstelle» uma constante disponibilidade em prestar todo o apoio que lhe for solicitado.

A utilização do computador como entrada para a Internet¹³¹ é, como já se referiu, um dos meios com maior destaque. Através desta acede-se não só a praticamente tudo o que anteriormente se mencionou, como até a um campo

¹³⁰ Cf. Smetana (1994:113) que refere a importância de todos estes meios, nomeadamente os de comunicação, na transmissão de uma imagem da alteridade.

¹³¹ Estando o recurso à Internet cada vez mais divulgado pelo acesso que faculta, pode, no entanto, levantar problemas, no sentido de que a informação que é disponibilizada nem sempre ser fidedigna, ou ser de difícil confirmação. Este perigo parece-nos contornável se, no

ainda mais vasto porquanto permite visitas virtuais, desde a museus e a cidades e sua iconografia, passando pela informação histórica, geográfica, de entretenimento, lazer, bem como todo o tipo de instituições. O único domínio que aqui não estará virtualmente representado será o do desempenho social e pessoal, parte do qual, no entanto, poderá ser experimentado através da escrita, por correio electrónico¹³², tanto com colegas residentes naqueles países como com outros aprendentes de alemão em que esta fosse a língua franca, ou com entidades a quem se solicitem informações ou esclarecimentos. Deste modo podem ser também praticadas tanto as formas de apresentação a diferentes níveis como os adequados tratamentos, mais familiares ou mais formais.

Neste âmbito pode ainda organizar-se, a nível institucional, um *Tandem* com outras universidades - o que já é neste momento praticado pela Universidade de Coimbra. As visitas de estudo a instituições de ensino tais como o Instituto Alemão, Escolas Alemãs, Câmaras de Comércio Luso-Alemãs ou fábricas desta origem no nosso país, ou até mesmo às Embaixadas, são sempre um meio a não descurar

desenvolvimento do trabalho a executar, se optar por fontes que, pela sua origem, oferecerão um elevado grau de credibilidade.

pelo contacto com uma realidade que está ao alcance de cada um, proporcionando que localmente se forme uma imagem do Outro, devidamente enquadrada.

Na sugestão de recurso a meios partiu-se desde logo para técnicas de trabalho ao propor-se o contacto escrito com instituições no estrangeiro e eventualmente no próprio país, e o estabelecimento de contactos pessoais por escrito. Outras actividades poderão ser:

- a leitura focalizada da imprensa diária ou semanal e respectiva análise;
- a obtenção de informações verbais e não verbais a partir de textos literários, gravuras, banda desenhada, caricaturas, etc.;
- a produção e apresentação de resultados de trabalhos de projecto tais como colagens, diários, portefólios, jornais de parede, folhetos turísticos, encenações teatrais, argumentos para filmes, elaboração de cenários;
- o planeamento, organização e posterior avaliação de excursões ou visitas de estudo;
- a organização de mesas redondas, debates, confrontações;
- o desempenho de simulações;

¹³² V. *Jugend 2000 - 14. Shell Jugendstudie*, 2002, que refere a utilização da Internet pelos jovens alemães com a função de: “Kommunikation, Vernetzung und Information” (*ibid.*:243), o que reforça a nossa sugestão de trabalho, por se tratar de uma actividade comum à juventude.

- a apresentação dos trabalhos sob diversas formas: reflexiva, comentada, didactizada, visualizada;
 - o desenvolvimento do trabalho a nível de todas as formas sociais (individual, pares, grupos, plenário)
- e, nestes contextos, desenvolvimento, sobretudo, de um trabalho marcado pela autonomia, criatividade e capacidade de iniciativa.

3.3. Justificação das propostas de didactização

Apresentam-se a seguir propostas de didactização de temas que contemplam cada um dos países A-S-A, tratando, no entanto, diferentes áreas temáticas para cada um deles, excepto no caso da Áustria, em que considerámos útil dar continuidade ao tema iniciado com a Suíça – *Die Alpenstraßen* – dado que se colocam a estes países problemas muito semelhantes quanto aos corredores rodoviários que os atravessam.

O tratamento individualizado surge como uma exemplificação, não significando, no entanto, que, sempre que oportuno, não deixe de ser tida em conta a interligação dos temas entre si, a sua correlação entre os próprios países A-S-A, bem como a analogia, ou não, dessas situações em Portugal e seu significado no contexto europeu.

Sendo a língua alvo destas sugestões de didactização o alemão, e em conformidade com os princípios metodológicos que temos vindo a defender, pareceu-nos mais adequado e pertinente que a proposta de trabalho fosse articulada naquela língua e não em português.

Remetemos as cópias dos textos que servem de suporte aos temas abordados, sob a forma de anexos, para um volume em separado. É nosso parecer que a sua inserção ao longo das propostas de didactização ao invés de facilitar a visualização dos passos propostos, a iria dificultar por quebrar o seu ritmo e que a sua apresentação como anexos no mesmo volume que constitui esta tese se tornaria incómodo em termos de consulta. Assim, devidamente identificadas como anexo e como tal referidas sempre que for caso disso, o leitor poderá consultá-las quando o considerar oportuno, sem que para isso tenha de folhear constantemente o volume em que estão inseridas as propostas de didactização a que dizem respeito.

Nas alíneas imediatamente a seguir, apresentamos, para cada um dos temas didactizados, uma explicação sobre a pertinência da sua inserção pelo significado que estes podem ter no contexto português.

3.3.1. Âmbito social (5): A Alemanha e a sua juventude

Será a juventude alemã diferente da portuguesa? Como e em quê? É uma questão pertinente que qualquer jovem germanista se colocará, e para a qual haverá múltiplas respostas. Para se poder chegar a conclusões fundamentadas, importa, então, analisar com mais pormenor o âmbito social em que o jovem cresce, como se desenvolvem as relações familiares e a educação no seu seio, como se processa a sua formação escolar e o seu envolvimento com os outros jovens¹³³. Do confronto entre o desenvolvimento dos mesmos processos em Portugal, ou do diferente peso de determinados

¹³³ Como já foi referido a propósito do interesse em política (v. nota de rodapé nº118), também sobre estes aspectos os gostos da juventude alemã variam um pouco dos da portuguesa: uma grande parte da juventude alemã considera fora de moda o casamento, as acções (bolsa de valores), as drogas, o envolvimento político, as loja de produtos biológicos e os movimentos cívicos (*Jugend 2002*, 2002:77). Alguns destes interesses não fazem sequer parte do universo social português, o que por si só já justifica a sua abordagem em termos de *LK*, não só em termos de conhecimento, mas, e sobretudo, pelo que caracterizam de determinados sectores da população (*Bioläden/Bürgerinitiativen*). A formação escolar, tal como entre nós, é, também segundo este estudo, cada vez mais dominada pelas jovens, sobretudo na frequência do *Gymnasium* (43% jovens do sexo feminino, e 39% do sexo masculino, *ibid.*:62), tendência que a médio prazo coloca as mulheres em franca recuperação no mercado de trabalho e na vida política, defendendo os seus próprios interesses, tais como a conciliação de família e trabalho (*ibid.*:62-63). No entanto é de referir que a frequência do tipo de escola na Alemanha (cf. nota de rodapé nº 7) depende do estatuto social dos pais, ou seja: os extractos sociais menos favorecidos frequentam predominantemente a escola mais elementar - *Hauptschule*-, a classe média a *Realschule* e as classes altas o *Gymnasium*. Em relação às aspirações quanto às carreiras, verifica-se o mesmo paralelo quanto às origens sociais que são determinantes nessa opção (*ibid.*:64-65).

parâmetros, obter-se-ão as respostas à questão inicialmente levantada.

3.3.2. Transportes, Viagens, Turismo, Geografia

(1): As rotas transalpinas e o turismo - Suíça.

Situar a Suíça geograficamente, tomando consciência da sua localização central dentro da Europa ocidental, rodeada de vários países, permitirá perspectivá-la como um país de fácil acesso, que, por esta razão, se tornou um corredor rodoviário fundamentalmente entre o Norte e o Sul e que, pelas suas características naturais, também desenvolveu o turismo. Conhecer um pouco melhor essas características e o seu impacto nas populações locais contribuirá para que o estudante se aperceba melhor da razão do desenvolvimento turístico e, a par deste, das situações mais problemáticas que algumas regiões atravessam.

Um e outro aspecto contribuíram para o seu desenvolvimento, mas estão a criar severos problemas para as populações locais.

Portugal, país situado no extremo ocidental da Europa, dificilmente tem percepção dos graves problemas que o crescente tráfego rodoviário, nomeadamente o transporte de

mercadorias, coloca a estes países, e o seu significado em termos de políticas ambientais e de transportes, e os seus reflexos imediatos para as populações locais.

O multilinguismo da Suíça, de que, em Portugal geralmente só se tem a percepção francófona, ou seja, as outras variantes não são sentidas como muito presentes, nomeadamente o alemão e todas as suas variantes dialectais, e o significado desta pluralidade linguística para os seus habitantes, bem como a sua importância na constituição da sua identidade, são aspectos importantes para melhor se entenderem não só as pessoas oriundas deste espaço, mas também as relações entre elas.

A nossa sugestão de didactização abrange todos estes tópicos, abordando-os também numa componente literária ao contextualizar textos de autores suíço-alemães e de um autor alemão na sua vertente sociocultural.

3.3.3. Alargamento do tema à Áustria: Os Alpes e o projecto transalpino

Com a abertura ao ocidente dos países do Bloco de Leste, a Áustria passou a ser um ‘corredor’ rodoviário para o trânsito que se começou a desenvolver de Leste para Oeste e vice-versa, devido ao grande incremento comercial.

Rapidamente começaram a surgir os problemas que afectam as populações locais e o confronto destas com o envolvimento político em termos ambientais e de construção. Sendo nesta área a problemática da Áustria muito semelhante à da Suíça, optámos por alargar este tema àquele país, não concebendo propriamente uma didactização, mas apontando para excelentes didactizações já feitas que abordam estes aspectos e podem ser completadas com textos de opinião e outros disponíveis nos endereços electrónicos que mencionamos.

Desenvolve-se uma melhor compreensão sobre as actuações de outras comunidades ou países quando se conhece o meio em que se situam e as razões do seu desenvolvimento. Os países mais longínquos poderão ser afectados, ainda que indirectamente ou a longo prazo, como consequência das boas ou menos boas medidas tomadas e podem ter a ver tanto com a preservação do meio ambiente como com um aumento de preços decorrente da carestia dos transportes.

4. Unterrichtsvorschläge:

*4.1. **Deutschland:** Die Jugend*

Dauer: circa 12 Doppelstunden

• Einstieg in das Thema:

Es werden ein Bild (a) und eine Karikatur (b) mit der Überschrift ‚Staat‘ gezeigt¹³⁴ (in: “Typisch Deutsch?”, 1993:73) (Anhang 1)

- Was wird dargestellt, worum geht es?

- eventuelle Antworten:

Zu (a)- auf einem Bild sieht man Krankenschwestern, die Säuglinge auf dem Schoss haben; es handelt sich um eine Annonce für eine Lebensversicherung, mit dem Argument, die Sorgepflicht wird für den ‚Vater Staat‘ jedesmal schwieriger, weshalb die Renten allein zum Leben nicht ausreichen werden.

Zu (b)- 1. Ein älterer Herr mit einem Regenschirm, auf dem ‚Staat‘ geschrieben steht, schützt eine schwangere Frau vor dem Regen; 2. Der Herr mit dem Schirm läuft weg und lässt hinter sich, im Regen, diese Frau zurück, aber jetzt schon mit dem Kind auf den Armen. D.h., der Staat schützt die werdende Mutter, aber kehrt dem Neugeborenen und seiner Mutter den Rücken.

• Fragesstellung und Bearbeitung:

- Im Deutschen gibt es die Wendung „Vater Staat“ (ibid.:72). Welche Assoziationen verbinden die Ss damit?

- Mögliche Antworten¹³⁵: Autorität, Schutz, Gewalt, Regierung, Identität, Nationalismus.

¹³⁴ Exemplos parcialmente retirados de: *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Behal-Thomsen et. al., 1993, München, estando assinaladas as respectivas páginas.

¹³⁵ As respostas que aqui surgem são parcialmente as dadas pelos alunos da cadeira de Cultura Alemã I da UNL, 2º Semestre de 2002, docente Dr. Aires Graça, como resultado da questão aqui colocada.

- Und mit dem (nicht gebräuchlichen) Gegenbegriff „Mutter Staat“? (ibid.:72)
- Mögliche Antworten: Schutz, Geborgenheit, Wohnung, Wiege, Natur, Kultur, Tradition.

> *Historischer Exkurs:*

- Den Textauszug von Karl Marx (1818-1883), (ibid.:75), lesen (Anhang 2)

• *Fragestellung und Bearbeitung:*

- Nachsehen lassen, warum gemeint wird, dass die Bürokratie echt ‚preußischer Herkunft‘ ist.
- Wodurch ist der Aufstieg der preußischen Regierung gekennzeichnet? (z.B. Die Grundlagen des Militär- und Verwaltungsstaats wurden geschaffen; Pflichterfüllung und Treue des Beamten; Vorherrschaft des Militärischen vor dem Zivilen; Ausbau des Heeres, Förderung der Landwirtschaft, usw.),
- wie haben diese Massnahmen auf die Bevölkerung gewirkt?:

• *Bearbeitung der Texte: ‚Generalrescript von 1781‘ und ‚Kehrwoche‘ (ibid.:76,77), (Anhang 3):*

- Mit eigenen Worten den Inhalt des ‚Generalrescripts von 1781‘ formulieren und sich anschliessend dazu äußern:
 - Einverstanden sein oder nicht, und weshalb,
 - Wirkung auf das Zusammenleben der Menschen damals,
 - Werden noch heute solche Wirkungen gespürt? Wodurch?,

- Soll der Staat alles reglementieren?,
- Wo soll er sich nicht einmischen?,
- Sieht es hier zu Lande ähnlich aus?,
- Gibt es Unterschiede, wenn ja, welche?
- Ist die Ordnung eine Eigenschaft der Deutschen?
Und der Portugiesen? Oder ist es
eher ein Stereotyp? Wieso?

-Schriftliche Arbeit: einen Aufsatz (etwa zwei A4 Seiten) schreiben, in dem einem Deutschsprachigen erklärt wird, wie der Student persönlich in seinem kulturellen Umfeld das Konzept ‚Ordnung‘ erlebt.

4.1.1. Jugend unter sich

(Erziehung, Jugendsubkulturen)

- Arbeit mit dem Text von Reiner Kunze „Ordnung“ (ibid.:80) (Anhang 4):

-Den Text lesen und bearbeiten:

- Könnte man sich heute eine ähnliche Situation in Portugal vorstellen? (Handeln der Polizei und Reaktion der Gruppe)
- Kurze Diskussion im Plenum.

- Bearbeitung der Internetseite des SWR:

- <http://www.swr-online.de/100deutschejahre/folgen/25/presstext.html>,
„Aufbrüche, Ausbrüche“ Jugend in Deutschland -
(Anhang 5) - Kurze Besprechung des Textes und Erläuterung von einigen Begriffen wie, Swing’/, Rock’n’Roll’/, Petticoats’/, Beatles’/, Subkultur’/, Berl-

iner Love Parade'. Wo es darauf ankommt, einen Auszug der jeweiligen Musikrhythmen hören.

- *Gruppen bilden mit der Aufgabe, Informationen und Materialien über folgende Themen zu suchen und zur Präsentation auszuwerten:*
 - *Die Jugendkulturen¹³⁶ wie ,Wandervogel', ,Hippies', ,Punks', ,Skinheads', ,Neonazis' charakterisieren: wann die Gruppen entstanden sind, aus welchen Gründen, Herkunft dieser Jugendlichen, wofür sie standen, wie die Gruppe rezipiert wurde seitens der Jugendlichen und der Erwachsenen, usw.*
 - *Nach der Präsentation sowohl die Gemeinsamkeiten (z.B. Schock und Ablehnung der Erwachsenen), als auch die Gruppenmerkmale, die die jeweiligen Generationen charakterisieren hervorheben, und auf Folie oder an der Tafel festhalten. z.B. Wandern und Bevormundung, leichte Drogen und antiautoritäre Erziehung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, usw.*

• *Diskussion:*

- *Gab/gibt es diese Gruppen oder ähnliche auch in Portugal? Welche Rolle spielen sie in der Gesellschaft?*

4.1.2. Erziehung

A - Manieren

¹³⁶ Sobre este assunto consultar, por exemplo, Klaus Farin (2001).

• *Bearbeitung der Übung „Küß die Hand“¹³⁷ (in: „Zwischen den Kulturen“, 1996:45,46.) (Anhang 6):*

- *Kleingruppen (4-5 Ss) bilden und Fotokopien verteilen. Die Aussagen lesen und folgende Fragen beantworten:*
 - *Welchen Aussagen stimmen Sie zu? Warum? Gelten sie auch in Portugal? Zu welchen Sachverhalten?*
 - *Welche sind in Deutschland, Österreich oder der Schweiz üblich?*
- *Das vorgeschlagene Lösungsblatt wird unter den Ss verteilt bzw. mit dem OHP projiziert, damit die Gruppen die Übung korrigieren und sich zu eventuellen Stellungnahmen äußern.*

• *Bearbeitung der Internetseite: <http://www.swr-online.de/100deutschejahre/>, Folgen 14 bzw. 23 (Anhang 7), jeweils „Kinderstuben“ und „Die Deutschen und der gute Ton“, „War das wieder peinlich...“.*

(Sollte es nicht möglich sein, diese Stunde in einem Computerraum mit Internetanschluss durchzuführen, kann die LP evt. dieses Material ausdrucken und an die Ss verteilen).

- *die jeweiligen historischen Merkmale schriftlich für die spätere Diskussion festhalten*
- *den ‚Große Knigge-Test‘ lösen und auswerten*

¹³⁷ Retirado do livro de exercícios: *Zwischen den Kulturen – Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen*, 1999, Margarete Hansen und Barbara Zuber, München: Langenscheidt.

- *abschließende Diskussion:*
 - *über die Bedeutung des ‚guten Benehmens‘ im beruflichen und gesellschaftlichen Leben diskutieren.*

- *Bearbeitung der Tabelle Erziehungsziele im Wandel (in: „Spielarten“, 1996:91)¹³⁸:*
 - *Fragen dazu, 3)a, b, c,(Anhang 8) mündlich beantworten.*

- *Bearbeitung des Texts von Jürgen Lodemann «Sprecherziehung als Sprucherziehung» (ibid.:92) und die dazu gehörenden Übungen 5)a, b, c, lösen. (ibid.:91-93) (Anhang 9).*
 - *Versprachlichung der eventuellen Zusammenhänge zwischen dieser Art von Erziehung und den jugendlichen Gruppen, von denen die Rede ist.*
 - *Wie würden die Ss heute ihr Kind erziehen? Eher autoritär oder anti-autoritär? Vor- und Nachteile benennen.*
 - *Einen Aufsatz zu Hause darüber schreiben (Meinung begründen) (zwei bis drei A4 Seiten).*

B – Schulwesen

- *Bearbeitung des Texts zu „Multikultureller Schule“ und Tabelle dazu (ibid.:97,98):*
 - *Der Text wird gehört oder gelesen und die entsprechenden Übungen 2)a, b (Portugal bezogen), c, erarbeitet (Anhang 10).*

¹³⁸ *Spielarten – Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde, 1996, Angelika Lundquist-Mog, München: Langenscheidt.*

Die Antwort auf Übung 2-c) führt zu dem nächsten Punkt:

• *Arbeit mit der Übersicht über das deutsche Schulsystem (ibid.:94):*

- *Drei Gruppen (oder mehr, je nach Ss-Zahl) bilden, mit der Aufgabe, die Tabelle zu analysieren und Aufgaben 1)b, c, d,(Anhang 11) zu bearbeiten.*
- *Ergebnisse vor dem Plenum vortragen.*
 - *Übersichten zu den österreichischen und schweizerischen Schulsystemen (Anhang 12) analysieren.*
 - *Ähnlichkeiten und abweichung unter den drei Systemen feststellen und sie schriftlich festhalten.*
 - *Das portugiesische Schulsystem beschreiben.*

• *abschließend eine Podiumdiskussion durchführen:*

- *Vor- und Nachteile des portugiesischen Schulsystems nennen und die Situation mit den D-A-CH-Ländern vergleichen.*

Mögliche Vernetzungen zur Weiterarbeit:

- a. *Soziale Sicherheit, Jugendamt, usw.*
- b. *Umgang mit Ausländern, Zuwanderung: Asyl und Zuwanderergesetze; Klischees, Stereotype, Vorurteile,*
- c. *Gründung des Reichs, Industrialisierung und die sozio-ökonomischen Folgen, Auswanderung, usw.,*
- d. *Berufsausbildung, Hochschulwesen.*

4.2. Die Alpenstrassen und der Tourismus am Beispiel der **Schweiz** (mit Erweiterung auf Österreich)

Dauer: 12-14 Doppelstunden

- Einstiegsfrage mit einem Assoziogramm:

- *Wofür ist die S. bekannt?, Was verbindet man normalerweise mit der S.?*
- *Mögliche Antworten: Banken, Uhren, schöne Landschaften, Berge, Skifahren, Weiden, Schokolade, Mehrsprachigkeit, Neutralität, usw.*

- *Arbeit mit dem Text von Johann Wolfgang von Goethe: «Leukerbad, den 9. November 1779, am Fuße des Gemmiberges»¹³⁹ (Anhang 13)*

- *(Eine erste Leküre des Textes, jedoch ohne Angabe des Datums und ohne Autorenangabe, ist zu Hause durchgeführt worden). Die LP weist darauf hin, dass es sich um einen deutschen Schriftsteller handelt. Während die Ss den Text durchlesen – etwa 20 Minuten*
- *hängt die LP eine geographische bzw. topographische Karte der Schweiz auf, bzw. projiziert eine mit dem OHP, Dias oder Power Point.*
- *Diskussion: es werden eventuel einige Stellen erläutert und die LP sammelt die Eindrücke stichwortartig auf Folie (zum Aufbewahren):*
- *Wie hat jeder den Text empfunden?*
- *Was hat die Ss beeindruckt,*
- *Welche Stellen haben den Ss besonders gefallen, weshalb?,*

¹³⁹ in: *Umgang mit der Schweiz*, 1990, ed. Charles Linsmayer, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 48-52.

- *Was war wichtig für den Autor?:*
 - *was hat ihn beeindruckt,*
 - *wovon war er begeistert?,*
 - *was denkt er über die dortigen Menschen,*
 - *wie empfindet er die Natur, - usw.*

- *die Ss sollen sich über die eventuelle Zeit, in der der Text geschrieben worden ist, äussern: - woran kann man das erkennen? (Inhaltliche/bildliche und eventuelle sprachliche Merkmale).*
 - *Anschliessend werden der vollständige Titel und der Name des Autors genannt und zu den davor geäusserten Meinungen Stellung genommen.*

- *Erarbeitung von geographischen Informationen:*
 - *Das in dem Stück beschriebene Gebiet wird von den Ss auf der Karte abgegrenzt und dessen geomorphologische Aspekte besprochen;*
 - *danach werden die Nachbarländer gekennzeichnet.*

- *Fragestellung und Bearbeitung:*
 - *Welche Sprachen werden in der Schweiz gesprochen?*
 - *Was, meinen die Ss, ist die größte Sprachregion?*
 - *Wie sieht die Wirklichkeit aus? (Die schweizer Regionen werden den entsprechenden Sprachen zugeordnet).*
 - *Was meinen die Ss, wie die Schweizer mit dieser Mehrsprachigkeit zurechtkommen?*

- *Arbeit mit einem Auschnitt aus Bichsels „Des Schweizers Schweiz“¹⁴⁰ (S.24), (Anhang 14),*

- *die jeweiligen Regionen werden auf der Karte gezeigt;*

-Fragestellung und Bearbeitung:

- *Wenn der Autor die Schweiz meint, an welche Gebiete denkt er? Wieso?,*
- *was meint er, ist in der ganzen Schweiz ähnlich?,*
- *was bedeutet für ihn, ‚auswärts‘ und ‚Ausland‘?,*
- *wie betrachtet er die nicht deutschsprechende Schweiz?,*
- *Mag er diese Sprachvielfalt? Warum?*

- *Bearbeitung eines zweiten Texts: Friedrich Dürrenmatts «Persönliches über Sprache»¹⁴¹ (S.167-171), (Anhang 15).*

- *(Hörverstehen: wird entweder vorgelesen oder auf Band abgespielt - wenn möglich von einem Schweizer auf Band aufgenommen -).*

- Fragestellung und Bearbeitung:

- *Welchen Eindruck macht der Autor?,*
- *Wieso reden die deutschsprechenden Schweizer ‚Deutsch‘ wenn sich ein Deutscher zu ihnen gesellt?*
- *Welche Sprache sprechen die Westschweizer?*

¹⁴⁰ In: *Des Schweizers Schweiz*, 1997, Frankfurt am Main:Suhrkamp (1969 Arche Verlag Zürich), 7-27.

¹⁴¹ in: *Meine Schweiz, Ein Lesebuch*, 1998, ed. Heinz Ludwig Arnold, Anna von Planta, Ulrich Weber, Zürich:Diogenes, 167-171.

- *Welchen Unterschied macht der Autor zwischen ‚Muttersprache‘ und ‚Vatersprache‘?*
- *Was meinen die Ss dazu?,*
- *Schämt er sich seines Akzents? Warum?*

• *Diskussion:*

- *Gibt es in Portugal auch unterschiedliche Sprachakzente? Und wie werden sie akzeptiert, allgemein und persönlich?*
- *schämen sich die Personen? Welche?*
- *Sind das Vorurteile?*
- *Wie kann man diese Vorurteile abbauen?*

• *Vorbereitung der Texte zur Präsentation in den darauf folgenden Unterrichtsstunden:*

-Es werden Gruppen gebildet:

Gruppe A: Recherche im Internet:

<http://www.search.ch>

<http://www.sear.ch>

<http://www.yoodle.ch>

<http://www.schweiz-in-sicht.ch>

<http://www.yahoo.com>

usw.

Gruppe B: Recherche in Werken wie:

- *Schweiz-in-Sicht (1997)*
- *Schweizer Brevier (1999)*
- *Zugänge zur Schweiz (2001)*
- *Landeskunde deutschsprachiger Länder – Schweiz (1998)*

usw.

• *Aufgabe:*

- über die im Text von Goethe erwähnten Gebiete (Leukerbad, Wallis, Gemmiberg, Bern, Inden, Genfersee, Gotthard) recherchieren und Informationen darüber nach den folgenden Anweisungen bearbeiten:

4.2.1. Tourismus (Anhang 16)

- Anreisemöglichkeiten, (Flughäfen, Bahn- und Strassennetz),
- Aussuchen von Landkarten und Bildern, die den von Goethe beschriebenen Gebieten ähneln,
- Existenzgrundlage dieser Gemeinden,
- Tourismus: finanziell, Vorschläge zur eventuellen Verbesserung, Auswirkungen für die Einwohner, Naturkatastrophen und deren Vorbeugung, Naturschutz, usw.
- Ausflugsziele, Sportaktivitäten, Wohnmöglichkeiten, Kulinarisches (bekannteste Speisen), usw.

4.2.2. Verkehr – Alpenstrassen

(Anhang 17)

- Verkehrspolitik und Umwelt,
- Transitverkehr, wirtschaftliche Rolle, Bahnlinien,
- Unfall im Mont-Blanc-Tunnel,
- Perspektiven für die Zukunft seitens der Behörden und der Bevölkerung; eigene Meinung darüber.

4.2.3. Sprachsituation – Dialekte und Hochsprache (Anhang 18)

- *Mehrsprachigkeit, Sprachkonzepte (Pflichtsprachen in der Schule, aktuelle Diskussion darüber),*
 - *wie verständigen sich die Schweizer untereinander:*
 - *Vorurteile wegen der Sprache,*
 - *Deutschschweizer Dialekte und Standardsprache: Tendenzen, Projekte.*
 - *Haben die Dialekte in der Schweiz eine andere Bedeutung als in Deutschland und Österreich?*
 - *Wer waren Jeremias Gotthelf und Charles Ramuz?,*
 - *Worin liegt die Bedeutung ihrer Werke?,*
 - *Schriften dieser Autoren nennen, die Naturkatastrophen schildern.*
- *Das im Internet und anderen Quellen gesammelte Material, Bilder und Texte, in Aktenordner anlegen und zur Präsentation aufbereiten. Die Präsentation kann erfolgen durch: Collagen, Wandzeitungen, Referate, Diskussionen am runden Tisch, ‚powerpoint-Vorstellung‘ oder sonstige angemessene Formen.*

Von den oben dargelegten Themen ausgehend sind natürlich viele Verknüpfungen möglich:

- a. *Umweltprobleme*
- b. *Wirtschaft*

- c. *Alltag*
 - d. *Geschichte*
 - e. *Bildungssystem*
- usw.

Auch eine interdisziplinäre Arbeit Landeskunde/Literatur wäre möglich, wo Schweizer Autoren unter oben genannten Aspekten auch aus literarischer Sicht behandelt werden könnten. Ein gutes Beispiel dafür wäre der Autor Gotthelf, der in seinen Werken die Naturereignisse und die Berner Bauernwelt schildert. In seinem satirischen Stil zeigt er große Menschenkenntnis, und stellt sowohl die Mentalität als auch die Konflikte der Epoche gut dar.

4.3. Österreich: Die Alpen – das Alpenprojekt

Encontrando-se grande parte da cadeia alpina também na Áustria e constituindo esta região tanto uma zona de turismo como um corredor para o trânsito que vem do Leste e do Norte, fundamentalmente em direcção ao Sul, aconselham-se as excelentes propostas de didactização apresentadas em duas publicações:

- tomo 8 (*Umwelt*) da série: *Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache*, 1995, editado em Viena pelo ‘Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten’ (BMUK), sob a rubrica *Transit*, pp. 135-156;

- tomo sobre a Áustria da colecção *Landeskunde – deutschsprachige Länder*, 1998, da autoria de Fischer *et al.*, editado em Regensburg, DÜRR + KESSLER, em colaboração com o Goethe Institut, Alemanha e o BMUK, Áustria, na rubrica: *Verkehr – Reisen – Tourismus*, pp. 119-136.

Estas propostas podem ser complementadas com textos de opinião, documentação sobre a discussão à volta das vantagens e prejuízos para a população com a construção de estradas e túneis, bem como documentação fotográfica, disponíveis nos portais:

<http://www.oesterreich.com>

<http://www.grossglockner.com>

<http://www.austria-info.at>

<http://www.aeiou.at>

<http://www.austronaut.at>

(Anhang 19)

Cabe, em última instância, ao docente, delimitar a extensão das áreas a investigar em conformidade com o tempo disponível e os interesses mais imediatos, não devendo isso no entanto representar uma limitação aos interesses de investigação dos alunos.

Capítulo 5. Perspectivas de aplicação e conclusão

1. Perspectivas de aplicação para:

1.1. A Germanística em Portugal

Nos anos 70, chegou-se à conclusão, na Alemanha, de que o modelo alemão da Germanística não poderia continuar a ser simplesmente transposto para o exterior, porquanto a Germanística no exterior se inseria num contexto diferente do que caracteriza os seus estudantes nos países de língua alemã, confrontando aqueles com um mundo que lhes é estranho. A aquisição dos conhecimentos linguísticos ia-se processando e, em simultâneo decorria a aquisição dos conhecimentos culturais e dos literários o que, como é natural, coloca problemas tanto a nível dos conteúdos como a nível da didáctica.

O reconhecimento deste facto leva a que se estabeleça a distinção entre a *Inlandsgermanistik* - a que se processa nos países de língua alemã -, e a *Auslandsgermanistik* -, a que se desenvolve no estrangeiro, com toda a autonomia que as suas particularidades lhe conferem. O seu desenvolvimento tem sido pontuado por diferentes orientações, mesmo entre os países do continente europeu, fundamentalmente no que visa a aprendizagem da língua e a

relação desta com as outras cadeiras específicas¹⁴², permanecendo no entanto, segundo Neuner (1997), o delicado problema de, quem quiser ser reconhecido como especialista, (pelos alemães), ter de dar provas, como investigador, nas genuínas “germanistische Gegenstände (Sprache, Literatur)” (*ibid.*:5).

Em Portugal, os cursos continuam a manter uma estrutura de base tradicional ao constituírem o seu núcleo com a literatura alemã, geralmente do séc. XVII ao séc.XX, seguindo-se a cultura alemã a partir do séc. XV e o ensino da língua orientado fundamentalmente para uma progressão gramatical, com predominância das capacidades receptivas, a inclusão de alguma *LK* e pontuais referências ao tratamento intercultural¹⁴³.

Uma diferença fundamental entre a germanística nos países de língua alemã e a do exterior é o estudo dos conteúdos socioculturais. Este, sendo irrelevante para um falante de alemão, porquanto a sua socialização e a sua escolarização decorrem no ambiente cultural com o qual ele está familiarizado e no qual germina o desenvolvimento

¹⁴² Cf. Rösler (2001), Neuner (1997) e Byram (2001).

¹⁴³ Da análise dos programas feita no Cap. 3, verifica-se a predominância aqui referida, variando, no entanto, de Universidade para Universidade e, nestas, de professor para professor, não deixando no entanto de fazer do aprendente um utilizador passivo da língua, com todas as consequências que provoca no desenrolar do curso, correndo-se, além disso, o risco de lhe retirar aquilo que constitui a sua essência como curso de Germanística: a língua alemã.

linguístico e literário objectos de estudo, tem de ser adquirido pelo estudante no exterior, com a agravante de toda estas aquisições se processarem fora do seu ambiente natural. Este ambiente natural, no qual se insere a língua, a cultura e a literatura e o contexto histórico em que estas se desenvolve(ra)m, é uma aquisição indispensável ao não falante de alemão, não só para lhe facilitar a descodificação linguística e a interpretação literária, mas também para fomentar no aprendente a reflexão crítica sobre a sua própria língua¹⁴⁴ e cultura, desenvolvendo a sua competência intercultural. Esta competência integra também a aptidão do indivíduo em alterar os seus pontos de vistas sobre a cultura do Outro e a própria, pelo que aquele processo crítico envolve, para além de conhecimento, agilidade e abertura mental.

A investigação destes conteúdos e do seu tratamento, na perspectiva dos países anglófonos, tem sido também designada por *cultural studies*¹⁴⁵, não estando, no entanto, a escolha dos temas isenta de polémica devido à sua abrangência - o que não deixou de ser reconhecido por nós,

¹⁴⁴ Neste contexto, consideramos oportuno lembrar a frase proferida por Goethe, há já duzentos anos: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ (*apud* Witte, 2000:63).

¹⁴⁵ Hudson-Wiedenmann refere: „*cultural studies* als heterogenes und prozessual sich veränderndes Feld wissenschaftlicher Tätigkeit richten sich auf Kultur als die sprachlich konstruierte und damit zu interpretierende soziale wie psychische Wirklichkeit“ (1999:195).

conforme referido no Capítulo 4 -. A investigação científica neste âmbito, que inicialmente tinha uma forte incidência na cultura popular, o que foi um marco na origem dos *cultural studies*, passou actualmente a dar-lhe menos relevância, considerando as questões prementes da actualidade no mesmo plano de igualdade. No âmbito da escolha temática, Hudson-Wiedenmann (1999:196) propõe, como uma das hipotéticas soluções, a sua delimitação em função da definição dos destinatários, questionando-se primeiro sobre se estes existirão de facto, se os *cultural studies* serão dirigidos a toda a gente ou dirigidos àqueles que os estudam, ou ainda, àqueles sobre quem se escreve, mencionando como principal público alvo as “Fremdsprachenphilologien, die sich als cultural studies oder Kulturstudien verstehen” (*ibid.*:197). Esta expressão inglesa tem sido a usada também em artigos de autores portugueses¹⁴⁶, que sentem, por um lado, que é necessário dar um outro tratamento aos temas culturais na germanística portuguesa - questionando-se sobre quais seriam esses temas - e, por outro, a existência de diversos temas que importaria contemplar. Estes autores, no entanto, apoiam-se sobretudo na polémica à volta deste assunto a partir do ponto de vista

¹⁴⁶ V.Cadete (1998), Ribeiro (1998-9) e Sanches (1999; 2001).

anglo-americano e menos a partir da perspectiva dos países de língua alemã¹⁴⁷.

Os cursos de Germanística em Portugal continuam a ter como destinatários fundamentalmente os estudantes que pretendem enveredar pelo ensino e pela tradução, verificando-se, entretanto, um alargamento dos cursos e uma multiplicação da oferta em disciplinas de opção, que vão desde a literatura e cultura austríaca e suíça à literatura infanto-juvenil, passando pela história dos países de expressão alemã, da sua sociedade e dos seus media.¹⁴⁸

No contexto de novos cursos, surge a cadeira ‘Comunicação Intercultural’ num único curso não ligado directamente à germanística¹⁴⁹ (Comunicação e Cultura), mas que inclui o estudo de duas LE, respectivas literaturas e culturas, podendo uma delas ser o alemão.

Conclui-se, portanto, que, paralelamente ao facto de o núcleo da Germanística, qualquer que seja a vertente do

¹⁴⁷ Simon-Pelanda (2001b:932) refere que nos países de expressão alemã houve bastantes reservas quanto à utilização da palavra *Landeskunde* no contexto da didáctica das línguas estrangeiras e, em especial, na didáctica do Alemão como Língua Estrangeira, para designar os saberes especiais que a Sociologia e Psicologia Social associam ao conceito de *Soziokultur*.

¹⁴⁸ Estes exemplos referem-se à reestruturação curricular da FCSH-UNL, a entrar em vigor no ano lectivo de 2002-03. A UL abre novos cursos a partir deste mesmo ano lectivo, e outras universidades, como Coimbra, Braga e Porto oferecem já cursos para outro público alvo, bem como uma vasta escolha de cadeiras de opção.

¹⁴⁹ Este curso da UL, ao incluir a aprendizagem de LE à escolha do estudante, estará a proporcionar a aprendizagem de *DaF* nos termos por nós atrás referidos, integrando *Sprache*, *Literatur* e *Landeskunde*.

curso, permanecer a literatura alemã dos três últimos séculos, a cultura alemã dos últimos cinco e a língua num contexto indefinido, se desenvolve uma clara tendência para a mudança, com a instituição de novos cursos e de novas cadeiras opcionais.

É na perspectiva desta orientação para a mudança, que se insere, tanto a nossa proposta de matriz de conteúdos socioculturais como as propostas de tratamento das suas áreas temáticas, no sentido de contribuir com um outro olhar para as questões culturais. Propõe-se igualmente um tratamento diferenciado, baseado numa competência intercultural que se irá desenvolvendo, tratamento que pode variar segundo a perspectiva com que é abordado, de acordo com os objectivos de aprendizagem de cada um dos públicos que compõem os diferentes cursos.

É também nosso propósito provocar, com esta proposta, um debate de ideias sobre os objectivos do ensino de alemão, sua consecução, através de meios institucionais e outros, trazendo à Germanística local reflexões que se alarguem à sua própria estrutura curricular, didáctica e metodológica.

1.2. A Didáctica e a Metodologia

A aprendizagem de alemão em Portugal, aconteceu sempre como terceira ou segunda língua (v. Cap.3), o que, se por um lado demonstra a pouca importância desta língua na sociedade portuguesa, levou, por outro lado a que na política educativa também não lhe fosse dado um lugar de destaque. A política educativa tem também, nalguns casos, contribuído para desincentivar essa aprendizagem a nível do EBS, ora “esquecendo-se” de organizar programas curriculares, ora não facilitando a constituição de turmas mais reduzidas¹⁵⁰.

Entretanto, nos últimos anos tem-se verificado uma grande redução¹⁵¹ do número de alunos que opta por alemão o que tem sido relacionado fundamentalmente com a diminuição demográfica. A inclusão do espanhol como língua curricular do EBS, como é muito recente, não terá

¹⁵⁰ A legislação actual prevê um mínimo de 25 e um máximo de 28 alunos para a constituição de uma turma, considerando um mínimo de 15 para as disciplinas de opção, número que está a ser aceite para constituir uma turma de alemão (Diário da República de 23 de Abril de 2002, 2ª série, D.N. 373).

¹⁵¹ O fenómeno parece ser geral para a *Auslandsgermanistik*, e é assim parcialmente justificado pelo IDS, Mannheim: “Der Rückgang der Germanistik und des Deutschunterrichts im nichtdeutschsprachigen Ausland ist unter anderem bedingt durch die zunehmende internationale Verflechtung wirtschaftlicher Prozesse und politischer Beziehungen, die schon aus ökonomischen Gründen zu sprachlicher Vereinfachung und Vereinheitlichung drängt, und zwar durchweg zu einer „globalisierten“ Varietät des Englischen“, (<http://www.ids-mannheim.de/aktuell/me010403.html>, 12-06-2002). Esta parece-nos ser a razão que sempre existiu em Portugal e não uma que justifique especificamente a actual quebra.

ainda a ver com esta redução, mas parece-nos bastante provável que isso venha a acontecer no futuro. Aliada a estes factores, constata-se também uma relutância dos alunos em optar por esta língua, devido à fama de língua difícil, fundamentalmente devido à sua gramática. Esta diminuição tem consequências para o ESup, especialmente para a formação de professores, por estes já estarem a ser confrontados com a falta de colocação, decorrente, precisamente, da diminuição das turmas. Entra-se, assim, num ciclo vicioso, pois quanto menos professores de alemão se formarem, menos se conseguirá incentivar o estudo desta língua. Pelas razões apontadas no início, coloca-se também a questão das saídas profissionais que os cursos de germanística têm proporcionado¹⁵², e que não têm sido muito diversificadas.

Apesar de não termos conhecimento de qualquer tipo de estudo sobre as razões desta quebra¹⁵³, somos de opinião

¹⁵² A principal razão para a escolha da via de ensino sempre se prendeu com a garantia de emprego, sendo que, os cursos de Germanística em Portugal desde sempre se compreenderam como cursos que tinham como quase única saída profissional a docência.

¹⁵³ A forte diminuição do número de alunos que opta por alemão levou o *Goethe Institut Inter Nationes* a organizar, em 9 de Abril de 2002, uma reunião informal com representantes do ME, da APPA, professores do EBS e responsáveis pela formação de professores de alemão, com o objectivo de se tentar perceber as razões dessa não escolha. Como conclusão ficou decidido que o Instituto contactaria as escolas do 2º e 3º ciclo, convidando os professores interessados em dinamizar aulas de alemão a dirigirem-se ao Instituto, pois este forneceria o material e desenvolveria as acções que fossem consideradas úteis. O Instituto recebeu destas escolas cerca de 40

que a mesma poderia ser atenuada na medida em que a didáctica e as metodologias que regem os cursos de Germanística e de *DaF* se renovassem, desmistificando a dificuldade da aprendizagem da língua¹⁵⁴. Neste sentido, e citando Neuner, importaria começar por praticar uma autêntica “wissenschaftliche DaF-Lehrer/innen/-Ausbildung. Ich nenne etwa die Fachdidaktik und -Methodik [...] und die Sprachlehr- und Lernforschung” (Neuner, 1997:4),¹⁵⁵ e tratar os conteúdos dos cursos numa vertente de germanística intercultural, acoplando língua, literatura e *Landeskunde*¹⁵⁶. Consideramos que é precisamente a *LK* e o seu tratamento intercultural que constitui um dos pontos de mudança na abordagem linguística e literária, estimulando a sua aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades de reflexão, autonomia na investigação, sensibilização para

inscrições (Informações fornecidas pelo Dr. Hellmut Binder, Director do Apoio Pedagógico do Instituto Alemão).

¹⁵⁴ V. em Rösler (2001:1154) a fig. 117.2 onde estão esquematizados os diversos tipos de aprendizagem da língua a nível universitário e que são, de um modo geral, coincidentes com os que temos vindo a referir.

¹⁵⁵ A análise dos conteúdos e estrutura de *DaF* efectuada por Götze/Suchsland (1996) desencadeou um debate à volta do assunto, levando Neuner a contrapor à tese onde aqueles autores afirmam que *DaF* como especialidade da germanística está mais próximo de linguística por veicular a língua alemã a falantes não nativos: “Im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache geht es primär nicht um die Vermittlung von Sprachkenntnissen [...], sondern um die Ausbildung von Lehrer/innen für das (Schul-)Fach Deutsch als Fremdsprache”, concluindo que os autores tinham confundido a matéria que constitui o exercício da profissão com a qualificação que permite o exercício daquela (1997:4).

¹⁵⁶ V. Simon-Pelanda (2001a) sobre o debate a propósito da adopção desde nome.

a diferença, tolerância, maior abertura ao mundo e maior consciência de si próprio.

Considerando-se a didáctica como a ciência que se ocupa da definição dos conteúdos a ensinar e caracterizando a metodologia a disciplina que define os processos de ensino daqueles conteúdos¹⁵⁷, a componente sociocultural foi por nós abordada sob estes dois aspectos nos objectivos que conduzem à nossa matriz e às nossas didactizações:

- dando prioridade ao uso da língua alvo no tratamento dos conteúdos socioculturais e propondo vias naturais e institucionais como meio de também adquirir proficiência a nível da linguagem;
- definindo aqueles conteúdos em função dos aprendentes em geral e, em particular, das suas necessidades sentidas como cidadãos e em virtude da sua inserção europeia, e estabelecendo os objectivos de aprendizagem;
- propondo as áreas temáticas que nos parecem relevantes para um aluno de Germanística em geral, salvaguardando as situações em que uma ou outra temática deva ser mais aprofundada pelas características do grupo de aprendentes ou pelos seus objectivos específicos;

¹⁵⁷ V. Neuner/Hunfeld (1993:10,16).

- desenvolvendo as capacidades de base receptivas e produtivas através da audição e leitura de textos, e da apresentação, pelos aprendentes, dos resultados da suas investigações, tanto oralmente - estabelecendo debates sobre os assuntos abordados ou investigados, ou apresentando-os em plenário - como por escrito - elaborando pequenos relatórios, composições, resumos, sínteses;
 - utilizando diversos meios e técnicas (p.ex.: p. 250ss) algumas delas concretizadas nas didactizações propostas, tais como o computador, a consulta da Internet (p.ex.: pp. 251, 261, 263, 269), a troca de correio electrónico, o uso de mapas e de diapositivos (p.ex.: p.267, 270);
 - tratando textos literários de molde a situacionar elementos culturais (v.pp. 266, 268) e, inversamente, a partir dos dados adquiridos, tratando literariamente autores que descrevem tanto acontecimentos vividos pelas populações (v.p. 271) como a sua maneira de sentir a sociedade em que estão inseridos (v.pp. 268, 269);
 - sempre que pertinente, recorrendo à própria vivência cultural (p.ex.: - *wie der Ss persönlich in seinem*
-

kulturellen Umfeld das Konzept 'Ordnung' erlebt (v.p. 261); - *Gibt es in Portugal auch unterschiedliche Sprachakzente?* (v.p. 269); - *Vor- und Nachteile des portugiesischen Schulsystems nennen* (v.p. 265), reflectindo-a e alargando-a através do que se passa a conhecer do Outro ou confrontando as duas culturas;

- criando uma base para a sua aplicação didáctica a nível da formação de professores de alemão para o EBS, na medida em que estes deverão familiarizar-se com os métodos e técnicas com que irão tratar alguns destes conteúdos com os seus futuros alunos.

1.3. A Formação Inicial de Professores

A questão levantada por Neuner em: *Germanisten oder Deutschlehrer?* (1994:12), observando que “das Deutschlehrerstudium nicht ein auf das Wissen des jeweiligen Schulfaches reduziertes und ‘didaktisiertes’ Germanistikstudium ist” (*ibidem*) é também pertinente no contexto português, onde se verifica esta situação, tanto a nível da Licenciatura em Ensino como na Licenciatura em LLM, ou nas outras que dão acesso ao RFE. A formação do professor de alemão não se resume a que este tenha um conhecimento prático da língua e dos métodos de como a veicular aos seus

alunos, mas antes exige que este, além do saber especializado das áreas da germanística, ou seja, Linguística, Literatura e Cultura¹⁵⁸, seja também um profissional apto a desempenhar a sua profissão de docente. Este conhecimento profissional é adquirido na prática lectiva ao longo do estágio o qual é antecedido de uma componente teórico-prática, onde o futuro professor começa a experimentar a sua capacidade de reorganizar os saberes anteriormente adquiridos no sentido de estes lhe permitirem o tratamento adequado das matérias que irão constituir o saber dos seus alunos.

Com este objectivo, os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura, desde a licenciatura específica em ensino à generalista seguida da formação específica, deverão ser trabalhados no sentido de desenvolver no formando a capacidade de orientar nos seus futuros alunos a aquisição da língua alemã, não como um abstracto sistema de regras, mas sim na sua relação com a(/s) sociedade(/s) em que é

¹⁵⁸ Os autores alemães, de um modo geral, mencionam *Landeskunde* e não cultura quando se referem aos conteúdos da Germanística no exterior. V. p.ex. Neuner, que, especificamente para os cursos de ensino, propõe: “-Literatur und Landeskunde/Landeskunde und Literatur. Beispiele: literarische Landschaften, Literatur und Kunst, thematisch orientierte Literaturgeschichte, etc. -Literatur und Linguistik/Linguistik und Literatur [...]. -Linguistik und Landeskunde/Landeskunde und Linguistik. Beispiele: Dialekte/Soziolekte, sprachliche Aspekte des Bedeutungslernens, etc. -Linguistik und Lerntheorie [...]. -Sprachpraktische Ausbildung, die fachdidaktische Themen und Texte integriert (etwa Fachtexte, Unterrichtssprache etc.). -Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtspraktika: im konkreten Unterricht treten die einzelnen

falada. Ao veicular a língua nas suas diversas componentes, desenvolvendo no aprendente as competências que lhe permitam tornar-se um utilizador competente daquela, o futuro professor adquire, através da cadeira de didáctica específica, um conjunto de capacidades que lhe irão permitir levar a bom termo aquela tarefa. Neste sentido, para que a cadeira de didáctica possa servir os objectivos que lhe estão definidos, é determinante que o aprendente, futuro professor, tenha não só um bom domínio prático da língua¹⁵⁹, como também dos conteúdos socioculturais que a compõem. Neste contexto, é fundamental que o futuro professor, tenha aprendido a desenvolver e tratar os temas que constituem esses conteúdos num âmbito de autonomia de investigação que o tornem apto a proceder também a essa transferência

Fachgebiete immer in integrierter Form auf!“ (1994a.:15).

¹⁵⁹ No sentido de testar esta capacidade, atribuindo-lhe também um carácter eliminatório, o RFE de Estudos Alemães da UNL, criou em 1997 um exame de língua para os candidatos à formação inicial de professores, no qual um júri composto pela coordenadora do RFE, um leitor de alemão e um orientador de estágio testava as quatro capacidades de base. O carácter eliminatório deste exame não foi aprovado pelos órgãos da Faculdade, pelo que não entrou em vigor, não se justificando a sua aplicação só como um teste diagnóstico. Descrevemos a seguir o perfil elaborado para este exame: Mündlicher Ausdruck (Zeit 20/30 Minuten davon 10 M für die Vorbereitung - Aus drei Gesprächsanlässen wählt der Kandidat einen aus und führt anschliessend mit den Prüfern ein Gespräch darüber oder, Der Kandidat wählt von mehreren Bildern eines aus und spricht darüber bzw. bezieht Stellung dazu); Schriftlicher Ausdruck (Zeit 45 M - Es werden drei Themen zu Aspekten des aktuellen Lebens zur Auswahl gegeben. Der Kandidat wählt einen aus und schreibt einen Text von 30 bis 40 Zeilen); Hörverstehen (Zeit 20 M - Hören eines Textes und schriftliche Beantwortung der Fragen zu Verständnis); Leseverstehen (Zeit 30 M - Lesen eines Textes und Beantwortung der Fragen zur Inhalt, Wortschatz und Grammatik). Hilfsmittel dürfen nicht benutzt werden. Ist der mündliche bzw. schriftliche Ausdruck nicht bestanden, dann ist die gesamte Prüfung nicht bestanden.

para com os seus alunos, neles fomentando, por sua vez, emancipação e autonomia:

Die Arbeits- und Lernformen des Studiums müssen denen, die von den Deutschlehrern in ihrer zukünftigen Berufspraxis erwartet werden, korrespondieren, d.h. ein offener kommunikativer Unterricht in der Schule ist nur dann zu erwarten, wenn auch die Ausbildungssituation entsprechenden methodischen Konzepten folgt (Krumm, These 7, Informationen DaF 6/69:17).

O futuro professor de alemão terá, na sua prática lectiva, de seleccionar os saberes adquiridos nas diversas cadeiras de germanísta, de psico-pedagogia e de didáctica - não esquecendo as referentes à sua própria língua e cultura -, enquadrando-os num novo figurino que tem como elemento central o ensino daquela língua. Este ensino desdobra-se, por sua vez, em diversas competências e capacidades (v.Cap.3, 1.2) que proporcionarão a desejada capacidade de interacção dos alunos, e no desenrolar das quais a *LK* tem um lugar preponderante, fomentando o desenvolvimento da competência intercultural.

É neste nível inicial do ensino da língua que, para nós, se insere a *LK* tratada interculturalmente¹⁶⁰, também no sentido que Scheidl menciona, “eng verknüpft mit dem aktiven Sprachunterricht” (1998:46)¹⁶¹, aplicado, no entanto, ao EBS, tratando os temas de dimensão pessoal, da vivência quotidiana e dos problemas que surgem no dia-a-dia dos países alvo¹⁶². Nesta fase inicial¹⁶³ a *LK* será mais expositiva, no sentido de despertar e atrair o interesse dos aprendentes, sendo apresentada através de *Realia*, de material acessório que situe esse conhecimento - o qual pode incluir pesquisa na Internet -, passando, à medida que houver uma maior apropriação dos códigos linguísticos, para textos autênticos com claras referências socioculturais e, tanto quanto possível contactos directos com os falantes

¹⁶⁰ Cf. Müller-Jacquier (2001)

¹⁶¹ Scheidl (1998) situa o aqui transcrito no âmbito do ensino superior, com o que não estamos totalmente de acordo, uma vez que a iniciação em língua alemã sempre tem tido lugar no EBS e não no ESUP, o que aqui parece não ser tido em consideração pelo autor, talvez pela tendência generalizada das nossas universidades em não iniciarem a cadeira de língua, dando continuidade aos três anos de aprendizagem já realizados. O tratamento de *LK* aqui sugerido por Scheidl estará mais de acordo com o que preconizamos a nível do EBS, situando-se a nossa proposta para o ESUP mais nos termos apresentados no seu artigo para *Kulturgeschichte*. A este propósito v. os artigos de Veeck (2001) e de Byram (2001:parágrafo 4) sobre a evolução do conceito de *Landeskunde*.

¹⁶² V. Council for Cultural Co-operation, *A Common European Framework of reference* (1998:40s.), onde são listados, a título exemplificativo, os temas socioculturais que o Conselho da Europa considera essenciais para que o falante esteja apto a comunicar na LE.

¹⁶³ A fase inicial é a que corresponde ao ensino básico e secundário (v. Cap.3, 1.) em Portugal, sendo, por isso, fundamentalmente estes alunos que constituem o público alvo da formação inicial de professores.

nativos. O processo de aquisição e tratamento de informações através de textos escritos, áudio e audiovisuais por parte do aprendente requer o apoio do professor no sentido de accionar conhecimentos prévios, dar esclarecimentos pontuais, decodificar signos, treinar a autonomia na dedução de léxico sociocultural, provocar e gerir a relação da cultura alvo com a própria, não deixando de orientar também os aprendentes:

Für alle landeskundlich relevanten Texte ist es unabdingbar, Aufgaben zu stellen, die den Lernenden dazu führen können, zwischen Informationen, Meinungen, Sachverhalten und Argumenten zu unterscheiden, d.h., die Bestimmung der Herkunft, des Typs, der Sorte, des Stils steht am Anfang der Textarbeit” (Bettermann, 2001b: 1260).

O léxico, tratado também culturalmente, sempre que a ocasião se proporcione, acentua a ligação entre a língua e a *LK*, facilitando ao aprendente a sua apreensão ao constituir o significado, o que exige do professor esse conhecimento cultural, sem o que essa ligação não se torna perceptível.

O registo de *LK* surge nas actividades produtivas no seguimento das receptivas, no desenvolvimento das

capacidades de escrita e de fala a partir do anteriormente apreendido. Estas capacidades desenvolvem-se em actividades como a compilação de informações, a troca de correspondência - p.ex. através de correio electrónico ou de parcerias com escolas¹⁶⁴ nos países alvo -, a elaboração de pequenos artigos para o jornal da escola ou inseridos em trabalhos de projecto e actos de fala simulados ou autênticos, decorrentes, p.ex., de visitas de estudo ou contactos locais com turistas¹⁶⁵.

Qualquer uma destas capacidades só é susceptível do desenvolvimento aqui preconizado quando o professor que as orienta é proficiente tanto no uso prático da língua como no domínio cultural, o que lhe conferirá a competência e transmitirá o à vontade exigido para estimular nos seus alunos a prossecução das tarefas inerentes a esta aprendizagem. Será também só quando na posse destes domínios que o professor terá a capacidade de alternar judiciosamente o uso da língua materna e da língua alvo¹⁶⁶,

¹⁶⁴ V. Kaikkonen (1997) sobre a importância dos intercâmbios escolares na criação de uma aprendizagem motivada e na constituição da empatia que conduz ao desenvolvimento intercultural.

¹⁶⁵ O núcleo de estágio de alemão da Escola Secundária de Camarinha, Setúbal (hoje Escola D. João II), organizou, nos inícios dos anos 90, uma visita ao aeroporto de Lisboa no âmbito de um trabalho de projecto, dele constando, entre outros, entrevistas registadas em gravador, feitas a turistas que se presumiam de língua alemã e embarcavam em voos que se destinavam à Alemanha, trabalho que teve um grande sucesso entre os alunos que o executaram.

¹⁶⁶ Cf. Rösler (2001), que defende o uso da língua materna tanto por docentes como por aprendentes, sempre que tal facilite a compreensão, salvaguardando, no entanto, as situações extremas:

em pertinentes contextos de ensino, sem o que corre o risco do uso predominante da língua materna como meio de comunicação¹⁶⁷.

Em Portugal, os conteúdos programáticos, quanto aos seus objectivos e quanto à inserção de *LK* na perspectiva de uma abordagem comunicativa intercultural, não diferem muito da generalidade dos países europeus estudados por Byram (2001:ponto 3), nomeadamente a França e a Dinamarca, onde o tratamento de *LK* nas escolas também é estipulado pelos programas oficiais, dependendo o modo como é efectuado, por um lado dos manuais, e, por outro, das metodologias. Neste estudo o autor conclui que, apesar do expressivo debate a este respeito nas revistas da especialidade, continua a verificar-se uma grande dificuldade em se cortar com o ensino tradicional de *LK* e em se progredir na apropriação dos conhecimentos

”Dies verlangt auf Seiten der Lehrenden die Bereitschaft *code-switching* klar von Interferenzen zu trennen und bei Lehrenden und Lernenden die Bereitschaft, zwischen einem bilingualen Fachunterricht und einem stärker auf die deutsche Sprache reduzierten Sprachunterricht zwar zu unterscheiden, die Grenzen aber nicht absolut zu setzen“ (*ibid.*:1159). O autor faz estas afirmações no contexto do ensino superior, que nós aqui extrapolamos para o EBS, por sermos de opinião que estas situações se aplicam a ambos os níveis de ensino.

¹⁶⁷ Continua a ser prática comum entre os professores do EBS, na definição de objectivos de aula ou de unidade didáctica, a apresentação de itens gramaticais, o que, na nossa opinião, decorre das carências atrás expostas e é também sua consequência, demonstrando, por um lado, a dificuldade que subsiste em cortarem com a predominante vertente gramatical e, por outro, a necessidade de se apoiarem nesta como forma de ultrapassar as carências sentidas, do que decorre, muitas vezes, o uso predominante da língua materna em sala de aula.

fundamentais que conferem uma competência comunicativa intercultural. Esta situação, verifica-se ainda, segundo aquele autor, inclusivamente depois da introdução da abordagem comunicativa, que não conduziu a uma reavaliação da relação entre a aprendizagem da língua e a aquisição do saber cultural e as capacidades de base (*ibid.*:1314).

A nosso ver, esta constatação de Byram aplica-se também, de um modo geral, ao panorama com que nos confrontamos a nível nacional, para além do facto de essa abordagem comunicativa intercultural acabar por se realizar, segundo a nossa experiência, quando muito, só por professores com mais anos de serviço, depois da frequência de acções de formação contínua, localmente¹⁶⁸ e no estrangeiro.

Um dos objectivos da nossa proposta de temas e do seu tratamento¹⁶⁹, a nível do ensino superior é uma reavaliação desta temática, no sentido de alterar a prática lectiva, adequando-a mais ao preconizado pelo Conselho da

¹⁶⁸ As acções de formação contínua sobre temas de *LK* levadas a cabo na UNL (Departamento de Estudos Alemães) em 1997, 1998 e 2000, com forte adesão de professores, confirmaram a lacuna destes conteúdos a nível do curso superior, sentida e vivida pelos formandos na sua prática lectiva.

¹⁶⁹ Cf. Hackl (2001), Bettermann (2001), Müller-Jacquier (2001) sobre os diversos princípios para tratamento de *LK*, respectivamente ‘*informationsorientiert*’, ‘*sprachbezogen*’ e ‘*interkulturell*’.

Europa na sua definição de níveis de língua¹⁷⁰ e ao que lhe está subjacente, ou, no mínimo, aos princípios fundamentais caracterizados no nº 1 do Capítulo 3 deste trabalho e, fundamentalmente, alargando-os no que diz respeito tanto aos domínios temáticos como à metodologia.

Da sua fundamentação teórica decorre a apresentação de um modelo sob forma de listagem de áreas temáticas e correspondentes ramificações, concretizadas quanto ao seu tratamento através de alguns exemplos práticos, didactizados, sugeridos como uma das hipóteses adequadas de tratamento dos temas em questão.

O conhecimento e a capacidade que é exigida ao professor para tratar a informação sociocultural programática do EBS em termos interculturais - a qual, como já foi mencionado, se insere no contexto europeu ao seguir tanto as recomendações do Conselho da Europa para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras como as recomendações dos Conselhos de Ministros da União Europeia¹⁷¹ - beneficiará da aprendizagem nos termos em

¹⁷⁰ V. *Council for Cultural Co-operation* (1998, Appendix: 161ss.) onde são definidos seis níveis de competência linguística com os respectivos descritores para cada uma das capacidades de base, bem como os descritores a nível pragmático e linguístico da língua, na competência comunicativa.

¹⁷¹ Cf. respectivamente *Council for Cultural Co-operation* (1998) e 'Livro Branco sobre a Educação e a Formação', Bruxelas, 29.11.1995, COM(95) 590 final; Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias: Luxemburgo.

que nós a preconizamos, com reflexos imediatos a nível da formação inicial de professores¹⁷², levando-os a:

- reflectir sobre a própria cultura, a relação desta com a da língua alvo, os preconceitos e as ideias feitas sobre esta última;
- analisar problemas de comunicação e processos de comunicação intercultural¹⁷³;
- perceber a multiculturalidade da sociedade dos países de língua alemã que lhes confere características específicas;
- adquirir a sensibilidade para transmitir aos seus alunos a empatia e o afecto em relação à língua estrangeira e aos seus falantes;
- desenvolver técnicas e aplicar meios que facilitem aos seus alunos uma aquisição e progressão da competência comunicativa intercultural;
- tornar-se aptos a seleccionar textos adequados no âmbito linguístico, literário e sociocultural,

¹⁷² V. Krumm (1993).

¹⁷³ Cf. Neuner que especifica os sete princípios do ensino intercultural da língua estrangeira: “1.Beginning with understanding, 2.Cognitive activity, 3.Putting things in context, 4.Proceeding comparatively, 5.Negotiation of meanings: learning to speak about perceptions of phenomena of one’s own language/world and of the foreign language/world, 6.Content, 7.Emphasis on action and meta-cognition” (2000:47ss).

ao mesmo tempo que irão tomando consciência da sua profissão como mediadores da língua e da cultura em que se especializaram.

2. Conclusão

A adquirida mobilidade dentro do espaço comunitário europeu e a crescente internacionalização a nível mundial, com os consequentes reflexos em termos educativos e profissionais, colocam os cidadãos, constantemente, perante novos desafios, dos quais salientamos a importância da aprendizagem, e consequente proficiência, de línguas estrangeiras, seja na sua vertente filológica, seja ligadas a áreas da economia, da política, das relações internacionais, do turismo ou de outras.

A recomendação dimanada pelo Conselho de Ministros da União Europeia em 31 de Março de 1995, apontando para a necessidade do domínio de pelo menos três línguas comunitárias¹⁷⁴, veio dinamizar o seu ensino a nível institucional,

¹⁷⁴ A Comissão das Comunidades Europeias diz, no seu *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*: “[...]torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna” (1995:49), acrescentando ainda: “Convirá mesmo que, como nas escolas europeias, a primeira língua estrangeira aprendida se torne a língua de ensino de certas matérias no secundário” (*ibid.*), e “divulgar a prática quotidiana das línguas estrangeiras europeias no seio dos estabelecimentos escolares de todos os níveis” (*ibid.*:51, sublinhado nosso), reforçando a 2ª frase a nossa tese de que no

tornando obrigatória a aprendizagem de duas línguas estrangeiras no EBS, começando mesmo a abrir-se o leque destas¹⁷⁵, ao introduzir-se o espanhol como mais uma língua passível de opção. Em muitas instituições do ESUP também já é língua curricular o italiano, por exemplo, na UL, existindo igualmente cursos livres para o ensino de outras línguas como, p. ex., o neerlandês na UNL.

No ensino superior, para além de se ter começado a profissionalizar os professores nas universidades e escolas superiores de educação, nos finais da década de 80, criando licenciaturas em ensino ou dando a formação psicopedagógico-didáctica após a licenciatura generalista, as universidades reconheceram também nos últimos anos, que seria oportuno iniciar a reestruturação dos cursos de línguas, nomeadamente de alemão. No seguimento desta constatação, as universidades tomaram várias iniciativas: alargaram o leque das línguas, criando combinatórias com o italiano e o espanhol, alargaram os cursos de Línguas e Literaturas Modernas a outras áreas do saber, introduzindo a modalidade de opções extensivas a essas áreas (p.ex.: UNL, UL, UC), ou levando as línguas a fazerem parte de outros

ensino superior a língua de trabalho nas cadeiras da especialidade deveria ser predominantemente a LE e não a língua materna.

¹⁷⁵ Na Alemanha, p.ex., em muitas escolas são consideradas para este fim as línguas clássicas latim e grego e as línguas maternas dos imigrantes, para além do inglês e do francês.

cursos (p.ex.:UMI,UP) ou ainda diversificando os cursos de línguas, abrindo-os a novas licenciaturas, desde a Tradução (UL) a Estudos Europeus (UP), Comunicação e Cultura (UL), Línguas Estrangeiras e Aplicadas (UMI), ou ainda, o que é inovador em Portugal, estruturando os cursos em ‘maior’ e ‘menor’, permitindo toda a sorte de combinações, ao mesmo tempo que são introduzidas várias cadeiras novas, o que é o caso da UNL a partir do ano lectivo de 2002-03.

No que diz respeito à área de Germanística, esta nova estruturação dos cursos da UNL não alterou a composição nuclear tradicional (predominante literatura e cultura dos séculos XV a XX, e língua) nos cursos de ‘maior’, mas, para além das cadeiras já referidas no nº 2.2 do Capítulo 3, acrescentou agora como opções, na área de Literatura, as literaturas germânicas, a literatura austríaca e suíça e a literatura infantil e juvenil; na área de História, a história dos países de língua alemã e a história dos média de expressão alemã; e na área de Cultura, a cultura dos países de língua alemã. A língua propriamente dita vai ser ministrada também num semestre suplementar, o alemão elementar, que se destina a suprir as carências linguísticas dos alunos dos primeiros semestres que não consigam

acompanhar satisfatoriamente o nível¹⁷⁶ que lhes corresponde.

A pós-licenciatura para formação de professores passará a integrar o ‘minor’ em formação educacional, subdividindo-se a área das Didácticas em Didáctica da Língua Alemã, Didáctica das Literaturas de Expressão Alemã e Didáctica das Culturas de Expressão Alemã.

Não está ainda presente uma reestruturação de fundo dos cursos quanto aos conteúdos e às suas abordagens, o que incluiria o tratamento das literaturas e culturas numa vertente mais pragmática e menos histórica, e incluiria a assunção da língua de origem como parte e expressão dessas mesmas literaturas e culturas, compreendendo-as na sua alteridade e com elas dialogando interculturalmente, no

¹⁷⁶ A Comissão Europeia lançou o ano 2001 como o ano internacional das línguas, decorrente de uma decisão do Conselho e do Parlamento Europeu de 17.07.2000 (v. 2303. Conseil-EDUCATION/JEUNESSE, in <http://europa.eu.int> - 19.6.2002), no sentido de fomentar e uniformizar a sua aprendizagem em toda a Europa, no que contou com a colaboração do Conselho da Europa. A importância desta colaboração reside também no facto de, ao fomentar a aprendizagem das LE, se tentar que todos os países europeus igualizem os seus níveis de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras nos moldes sugeridos pela aqui já referida publicação do *Council for Cultural Co-operation* (1998). Esta última instituição lançou em 2001, Ano Europeu das Línguas, o *European Language Portfolio* (<http://culture.coe.int/portfolio>, 22.06.2002), que visa fomentar o plurilinguismo e o diálogo entre as culturas, facilitar a mobilidade dentro da Europa, reforçar a pluralidade cultural, fomentar a aprendizagem autónoma, etc. Um outro passo dado no sentido de uniformizar os critérios, foi o resultante da Convenção de Bolonha, que estipulou para o ensino superior a implementação do *ECTS-European Credit Transfer System*, facilitando a equivalência de cadeiras e cursos dentro da Europa, norma que a FCSH-UNL porá em prática a partir do ano lectivo de 2002/03.

sentido do que é por nós preconizado neste capítulo. No contexto das últimas reestruturações, a formação de professores foi parcialmente privilegiada com o alargamento das didácticas, fazendo prever que passará a haver mais espaço para os futuros professores reflectirem sobre o processo de ensino/ aprendizagem, os métodos, as técnicas e os meios para apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento das capacidades de base, possibilitando a sua análise epistemológica. Permitirá também um delinear mais preciso da fronteira entre *DaF* e *interkulturelle Germanistik*, naquilo que constitui uma diferença fundamental, e reside no facto de, para *DaF* - que também se ocupa da língua, literatura, sociocultura e papel que desempenha a inter-culturalidade - “steht immer die Perspektive des (Sprach-) Lernprozesses im Vordergrund”¹⁷⁷ (Rösler, 1993:95, sublinhado nosso).

Considerando que a Germanística Intercultural parte do princípio de que os estudos alemães no estrangeiro se

¹⁷⁷ Afirmação de Rösler (1993:95) contextualizada no seguinte parágrafo: “Die Interkulturelle Germanistik hat die Diskussion um Deutsch als Fremdsprache in einer Weise angeregt, dass die Grenzen zwischen beiden für viele Beobachter häufig fließend sind. Deutlich ist, dass eine ist umfassender im Sinne einer Kulturwissenschaft als das andere. Die Interkulturelle Germanistik, ob als Literaturwissenschaft oder als allgemeine Kulturwissenschaft, unterscheidet sich jedoch von Deutsch als Fremdsprache zumindest in einer Hinsicht: Im Bereich Deutsch als Fremdsprache, in dem man sich natürlich auch mit Literatur und mit der Rolle des Interkulturellen befaßt, steht immer die Perspektive des (Sprach-)lernprozesses im Vordergrund“ (1993:95).

revestem de funções, tarefas e princípios diferentes dos da Germanística nacional, e que importa desenvolver estas diferenças (Krusche/Wierlacher 1990:7), justificar-se-ia que estas fossem objecto de uma reflexão mais aprofundada no âmbito dos cursos de Germanística em Portugal, caracterizando-os nos seus objectivos reais e no seu alcance também em termos de saídas profissionais, promovendo uma investigação científica contextualizada - mas não limitada ao nosso espaço nacional - centrada nos conteúdos e nas metodologias. Esta investigação e estruturação não pode deixar de contemplar a aquisição linguística, nem deve subestimar as duas mais importantes diferenças que caracterizam a aprendizagem do Alemão no contexto da Germanística fora dos países de origem: o facto de este ser adquirido fora do seu ambiente natural e ser, em simultâneo, objecto de estudo e meio de trabalho para a aquisição de outras competências. As abordagens neste sentido foram também propostas por nós no ponto 2.1.1 do Capítulo 4.

Carece de um novo impulso a orientação intercultural, que entre nós é geralmente entendida somente como um confronto da cultura¹⁷⁸ alemã e da portuguesa, baseado numa

¹⁷⁸ Cf. Müller (1993): "Denn das Hauptproblem interkultureller Situationen ist, diejenigen fremden Kulturstandards herauslesen zu können, auf die sich der Gegenüber (meist indirekt) bei dem, was er

aquisição passiva de factos, não equacionando¹⁷⁹ os resultados deste confronto de modo a permitir quer uma reavaliação dos próprios pontos de vista sobre a sua e a outra cultura, ou a desenvolver quer tolerância e empatia para com o Outro, quer capacidade de interacção. Não se pode esperar que tal impulso surja acentuadamente da sociedade envolvente, ao contrário do que lhe aconteceu nas sociedades de expressão alemã, que, desde a década de sessenta recebem um elevado número de imigrantes de línguas e culturas diferentes e são parte constituinte dessa sociedade. Em Portugal esse impulso impor-se-á antes pela via profissional. A crescente internacionalização das carreiras e a mobilidade dos cidadãos dentro da Europa exigem cada vez mais destes, não só o conhecimento mútuo das respectivas culturas, mas também o trato que as relati-

sagt, bezieht. Eine bloÙe Kenntnis von Kulturunterschieden und -standards ist keine Gewähr dafür, diese im Ablauf der konkreten Interaktionssituationen auch in den fremden Ausdrucksformen zu erkennen.“ (*ibid.*:71).

¹⁷⁹ Cf. Merklin, que, na sua dissertação sobre o tratamento intercultural nas escolas portuguesas, chega igualmente a estas conclusões, referindo ainda que os manuais geralmente utilizados no EBS também não contribuem para alterar esta situação, apresentando ambos os países como monoculturas, e não referindo situações comunicativas interculturais que possam servir como exemplo (1997:119,120). Refira-se, neste contexto, que os manuais publicados na Alemanha, estruturados de acordo com os princípios da interculturalidade (*Sichtwechsel Neu, Stufen International, Eurolingua Deutsch, Tangram, EM, Sowieso, Moment Mal!*; cf. Neuner, 2000:50), não são adoptados na generalidade das escolas portuguesas (cf. Afonso, 1996:114), por serem considerados pelos professores muito exigentes (opinião recolhida entre os orientadores de estágio da FCSH-UNL e vários professores do EBS com quem temos falado a este respeito, que referem esta como sendo a opinião generalizada dos professores do grupo disciplinar.)

za, evitando mal-entendidos e avaliações erróneas, ou seja, “savoir-faire” e “savoir-être”, expressões usadas pelo Conselho da Europa¹⁸⁰ para designar as competências interculturais.

A orientação intercultural deve, portanto, ser investigada, aplicada e desenvolvida nos cursos do ensino superior, especialmente nos que envolvem uma formação em política, línguas, relações europeias, internacionais, culturais e gestão/economia.¹⁸¹

Sendo prioritariamente nas universidades¹⁸² que se centra e coordena a investigação, a nossa proposta de trabalho, nas perspectivas que veicula, constitui uma contribuição para a implementação dos Estudos Socioculturais nos *Curricula* de Germanística e como área de investigação autónoma.

¹⁸⁰ V. *Council for Cultural Co-operation* (1998:42s.).

¹⁸¹ Cf. Müller (1993), que foca este aspecto (*ibid.*:64s.) e propõe, em forma de listagem, os aspectos cognitivos, emocionais e actuates da competência intercultural e as características pessoais, “die als Voraussetzung interkulturell effektiven Kommunikationsverhaltens gelten” (*ibid.*:69ss.).

¹⁸² Referimos como exemplo a Universidade de Graz, que integra o grupo de investigação do CELV-Centro Europeu de Línguas Vivas, de que Portugal não é membro, órgão do Conselho da Europa, e que tem por missão implementar as políticas linguísticas e promover a inovação no domínio da aprendizagem e ensino das línguas vivas. O programa de actividades científicas para o triénio 2000-03 pode ser encontrado no seguinte endereço electrónico:

<http://www.ecml.at/activities/programme.asp>, 22.06.2002.

BIBLIOGRAFIA

1. Programas

1.1. Ensino Básico e Ensino Secundário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DGEBS

- 1991 Programa Alemão, Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem, vol.II, Ensino Básico, 3º ciclo, Reforma Educativa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- 1991 Alemão, Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário, Reforma Educativa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- 2001 Programa de Alemão para o Ensino Secundário, (<http://www.des.min-edu.pt/>).

1.2. Ensino Superior

- 1993-2000 Programas (<http://www.ci.uc.pt/apeg/>)
UNIVERSIDADE DE AVEIRO,
Departamento de Línguas e Culturas Modernas, Área de Estudos Germanísticos (a partir de 1997),
UNIVERSIDADE DE COIMBRA,
Faculdade de Letras/ Instituto de Estudos Alemães,

UNIVERSIDADE DE LISBOA, Faculdade
de Letras/ Departamento de Estudos
Germanísticos,
UNIVERSIDADE DA MADEIRA,
Departamento de Alemão,
UNIVERSIDADE DO MINHO, Instituto
de Letras e Ciências Humanas, Secção de
Estudos Germanísticos,
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA,
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas/Departamento de Estudos
Alemães,
UNIVERSIDADE DO PORTO, Faculdade
de Letras/ Instituto de Estudos
Germanísticos,
UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES
E ALTO DOURO, Grupo de Estudos
Alemães.

2. Revistas

*BIELEFELDER BEITRÄGE ZUR SPRACHLEHR-
FORSCHUNG - BBS*

1971ss. Bad Honnef: E.Keimer Verlag; Zürich:
Hebsacker Verlag.

Deutsch als Fremdsprache

1963ss. Herder-Institut, interDaF e.V. am Herder
Institut, Universität Leipzig. München:
Langenscheidt.

Etnográfica

1997ss. Revista de antropologia do Centro de
Estudos de Antropologia Social. Lisboa:
C.U.A.G.

Forum Deutsch

1988ss. Ständige Konferenz Kanadischer Deutsch-
lehrer, Kanadischer Kanadischer Verband
Deutscher Sprachschulen, Goethe Institut
(eds.).

Fremdsprache DEUTSCH

1989ss. Vorstand des Goethe-Institut *et al.*,
(eds.), München: Klett.

DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT

1967ss. Wien: E. Friederich.

The GERMAN QUARTELY

1982ss. AATG-American Association of Teachers
of German (ed.). Cherry Hill, NJ.

IDV-Rundbrief

1968ss. Der Internationale Deutschlehrerverband
(ed.), Leipzig: Schubert-Verlag.

Infoappa

1995ss. *Associação Portuguesa de Professores de
Alemão (ed.)*, Porto.

*Info DaF, Informationen Deutsch als Fremd-
sprache*

1973ss. Deutscher Akademischer Austauschdienst/
Fachverband Deutsch als Fremdsprache
(eds.), München: iudicium.

Informationen DaF

1990ss. Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache,
(ed.), Institut für Germanistik der Uni-
versität Wien, Wien.

JAHRBUCH DEUSCH ALS FREMDSPRACHE

1974ss. Alois Wierlacher *et al.* (eds.), Groos, Hei-
delberg; Hueber, München. Desde 1988
München: iudicium.

Línguas Vivas

1973ss. Federação Nacional das Associações de
Professores de Línguas Vivas, (ed.),
Lisboa.

Manuskripte zur Sprachlehrforschung

1967ss. Zentrales Fremdspracheninstitut der
RUHR-Universität, (eds.), Bochum.

*NM - Neusprachliche Mitteilungen aus Wissen-
schaft und Praxis*

1947ss. Fachverband Moderne Fremdsprachen -
FMF - (ed.), Berlin, Bielefeld: Cornelsen
Verlagsgesellschaft.

ÖDaF-Mitteilungen

1985ss. Österreichischer Lehrerverband Deutsch
als Fremdsprache/Zweitsprache (ed.),
Wien: ÖDaF.

PORTAL

1985ss. Revista da Associação Portuguesa dos
Professores de Alemão - APPA -, Lisboa,
Porto.

Praxis des neusprachlichen Unterrichts

1953ss. Dortmund: Lambert Lensing.

Revista Crítica de Ciências Sociais,

1978ss. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

RUNA

1974ss. Revista Portuguesa de Estudos Ger-
manísticos. Grupos de Estudos
Germanísticos das Universidades de
Coimbra, Lisboa, Porto, Aveiro e Trás-
os-Montes e Alto Douro.

*Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu
Deutsch als Fremdsprache*

1997ss. Innsbruck, Wien: STUDIENverlag.

Unterrichtswissenschaft

1972ss. Zeitschrift für Lernforschung. Ach-
tenhagen, Frank et al., (eds.), Weinheim:
Juventa.

*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprach-
unterricht [Online].*

1995 <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal>.

Zielsprache DEUTSCH

1969ss. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und
angewandte Sprachwissenschaft, Isma-
ning: Hueber.

3. *Arbeitsbücher zur Landeskunde*

Aktuelle Texte

1994 Textbuch. Ulrich Gibitz. München: Klett.

Bilder in der Landeskunde

1996 Macaire, Dominique/Hosch, Wolfram.
Fernstudieneinheit 11, Fernstudienprojekt
des DIFF, der GhK und des GI München:
Langenscheidt.

Blick auf Deutschland - Erlesene Landeskunde

1997 Susanne Kirchmeyer. Stuttgart: Klett.

Didaktik der Landeskunde (Erprobungsfassung 5/99)

1999 Markus Biechele/Alicia Padrós,
Fernstudieneinheit 31, Fernstudienprojekt
des DIFF, der GhK und des GI München:
Langenscheidt.

Höflichkeit im Deutschen. Konzeption zur Integration einer zentralen Gesprächskompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

1998 Rudolf Erndl, Regensburg: Fachverband
Deutsch als Fremdsprache (Materialien
Deutsch als Fremdsprache 49).

Kontakte knüpfen

1995 Rainer Wicke. Fernstudieneinheit 9,
Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK
und des GI München: Langenscheidt.

Landeskunde - Deutschsprachige Länder

- 1998 *Deutschland*, Nietschke *et al.*,
Österreich, Cella *et al.*,
Schweiz, Clalüna-Hopf, Langer *et al.*
- 1999 *Begleitband*, Koch, Leo. Konzeption und
 Idee: Arbeitsgruppe ABCD; Koordination:
 Goethe-Institut Zentralstelle. Regens-
 burg: Dürr & Kessler.

Landeskunde und Literaturdidaktik

- 1999 Monika Bischof/Viola Kessling/Rüdiger
 Krechel, Fernstudieneinheit 3,
 Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK
 und des GI München: Langenscheidt.

*LIFE - Ideen und Materialien für interkulturelles
 Lernen (Grundwerk)*

- 1997 Koordination: Isolde Eberhard, Petra
 Hölscher, Jörg Knobloch. BMW Ag. (ed.),
 München, Lichtenau: AOL-Verlag.

*MATERIALIEN ZUR ÖSTERREICHISCHEN
 LANDESKUNDE für den Unterricht aus Deutsch
 als Fremdsprache*

- 1992ss Bundesministerium für Unterricht und
 kulturelle Angelegenheiten (ed.), Wien.
 12 vols.

*Menschen in Deutschland – Ein Lesebuch für
 Deutsch als Fremdsprache*

- 1995 Volker Borbein (ed.). München: Langen-
 scheidt.

Österreich - Ein Landeskundliches Lesebuch.

1994 Frank G. Königs, Ismaning: Verlag für
Deutsch [1^a ed.; 1983].

*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch,
Übungsmaterialien*

1998 ÖSD-Prüfungszentrale (ed.), Wien.

Papa, Charly hat gesagt...

1992 Wolf-Dietrich Zielinski, München:
Langenscheidt (1^a ed., 1983).

Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation

1993 Heinz-Helmut Lüger. Fernstudieneinheit
6, Fernstudienprojekt des DIFP, der GhK
und des GI München: Langenscheidt.

*Spielarten - Arbeitsbuch zur deutschen
Landeskunde*

1996 Angelika Lundquist-Mog. München:
Langenscheidt.

*Schweiz in Sicht - Materialien zur Landeskunde
Schweiz*

1997 KoordinationsKommission für die Präsenz
der Schweiz im Ausland (ed.). [Online]:
<http://schweiz-in-sicht.ch/>.

*Toleranz-Bilder. Fotobox für die politische
Bildung*

1998 Andreas Schröer/Kirsten Nazarkiewicz.
Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität

1993 Heinke Behal-Thomsen/Angelika
Lundquist-Mog/ Paul Mog. München:
Langenscheidt.

WIDER Sprüche - Materialien für die Landeskunde - mit Aufgaben und Lösungen

1999 Studiengebiet Deutsch als Fremdsprache
an der Heinrich-Heine Universität
Düsseldorf und Uli Höffer, Aremberg.

Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung

1994 Bernd-Dietrich Müller.
Fernstudieneinheit 8, Fernstudienprojekt
des DIFF, der GhK und des GI München:
Langenscheidt.

Zwischen den Kulturen - Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen

1999 Margarete Hansen/Barbara Zuber.
München: Langenscheidt.

4. Bibliografia geral e crítica

ABCD-Thesen

1990 «ABCD-Thesen zur Rolle der
Landeskunde im Deutschunterricht», in
Fremdsprache Deutsch, 3, 60-61.

Abendroth-Timmer, Dagmar

- 1998 *Der Blick auf das andere Land - ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken.* Tübingen: Narr.

Albert, Ruth

- 1995 «Der Bedarf des Fachs “Deutsch als Fremdsprache” an linguistischer Forschung», in *Deutsch als Fremdsprache* 2, 82-90.

Althaus, Hans-Joachim

- 1999 «Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge», in *Info DaF*, 26, 1, 25-36.

Althof, Hans-Jochen (ed.)

- 1990 *Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988.* Deutscher Akademischer Austausch Dienst. München: iudicium.

Altmayer, Claus

- 1997a «Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte», in *Deutsch als Fremdsprache* 34 (4), 198-202.
- 1997b «Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 2 (2), 1-25.

Ammer, Reinhard

- 1994 «Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache», in Kast/Neuner (eds.), 31-42.

Antunes, Manuel

1999 *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Colibri.

Apeltaeur, Ernst

1996 «Lernziel: Interkulturelle Kommunikation», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 773-786.

APRENDER E/A ENSINAR ALEMÃO. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal

1996 coordenação de Judite Carecho e Hans-Werner Huneke. Faculdade de Letras: Coimbra.

Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld

1996 «Fremdsprachenerwerbspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II)», in *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 200-210.

Arbeiterkultur seit 1945 - Ende oder Veränderung?

1991 Wolfgang Kaschuba/Gottfried Korff/Bernd J. Warneken (eds.). Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

Arnsdorf, Dieter et al.

1999 «Die neuen Medien - Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik», in *Fremdsprache Deutsch* 21, 48-53.

Auernheimer, Georg

- 1995 *Einführung in die interkulturelle Erziehung.*
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Augustin, Günther

- 1998 «Interkultureller Ansatz im DaF-Unterricht - oder gibt es einen deutschen Diskurs?» in Barkowski, (ed.), 207-225.

Arabin, Lothar/Kilian, Volker (eds.)

- 1983 *Deutsch in der Weiterbildung: orientieren - verstehen - verständigen.* München: Lexika Verlag.

Arras, Ulrike

- 1998 «Fremd- und Selbstbilder: Thematisierung und Bewußtmachung von Stereotypen und Vorurteilen bei marokkanischen Germanistikstudierenden», in Löschmann/Stroinska (eds.), 161-181.

Bachmann-Medick, Doris

- 1996 «Wie interkulturell ist die Interkulturelle Germanistik? Plädoyer für eine kulturanthropologische Erweiterung germanistischer Studien im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22, 207-220.

Bade, Klaus (ed.)

- 1996 *Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen - Grenzen über Menschen.* München: Beck.

Badstübner-Kizik, Camila/Radziszewska, Krystina

- 1998 «Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrkollegs in Polen», in *Fremdsprache Deutsch*, 18, 13-17.

Bäckström, Kurt

- 2000 *Österreichische Sprache, Literatur und Gesellschaft - Symposium zu Fragen des Akademischen Sprachunterrichts, Hochschule Skövde, Schweden 1998*. Münster: Nodus Publikationen.

Bandauer, Andrea

- 1998 «Virtuelle Landeskunde oder die Grenze des globalen Dorfes», in *Fremdsprache Deutsch*, 18, 51-53.

Barkowski, Hans (ed.)

- 1998a *Deutsch als Fremdsprache - weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- 1998b «Deutsch als Fremdsprache - weltweit interkulturell? Zum Konzept und Entstehungszusammenhang dieses Sammelbandes», in *ibid.*, 5-12.

Bartsch, Elmar

- 1998 «Kulturen der Didaktik rhetorischer Kommunikation», in Köhnen (ed.), 229-275.

Bauer, Karl-Oswald et al. (eds.)

- 1996 *Pädagogische Professionlität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische*

Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.

Baumgratz, Giselle (ed.)

- 1987 *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung: inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa.* München: iudicium.

Bausch, Karl-Richard et al. (eds.)

- 1994 *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachen-Unterricht.* Tübingen: Narr.

- 1995 *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke [1^a ed.:1989].

Beck, Ulrich/Vossenkuhl, Wilhelm/Ziegler, Ulf E.

- 1995 *Eigenes Leben - Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben.* Bayerische Rückversicherung A.G., München (eds.). München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Der Beirat "Deutsch als Fremdsprache" des Goethe-Instituts

- 1992 «25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland», in *Zielsprache Deutsch* 23 (2), 112-113.
- 1994 «Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache - 34Maximen» in Kast/Neuner (eds.) 155-161.
- 1998 «"Deutsch als Fremdsprache"- 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen», in *Info DaF*, 1, 85-96.

Benecke, Dieter W.

1993 «Weltweit Interdependenz. Eine neue Rolle für den internationalen Kulturdiallog?», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 167-176.

«Bericht über die 26. Tagung Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena», 4.-6. Juni 1998

1998 in *Info DaF*, 5, 622-634.

Benkhoff, Birgit

1998 «Stereotype durch Gruppenidentifikation», in Löschmann/ Stroinka (eds.), 59-71

Bergmann, Silke

1998 «Ein Erfahrungsbericht zum Umgang mit der jüngeren deutschen Geschichte in einem landeskundlichen Projektseminar mit Studenten an einem US-amerikanischen College» in Blei/ Zeuner (eds.), 129-135.

Besch, W.

1996 *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. Göttingen: Vanderhoeck.

Bettermann, Rainer

1996 «Fakten und Fantasie in der Landeskunde», in *Deutsch als Fremdsprache* 4, 241-244.

1998 «Erkennen, Erleben und Erfahren in der Landeskunde», in Blei/Zeuner (eds.), 12-29.

2001a «Sprachbezogene Landeskunde», in Helbig *et al.* (eds.), 1215-1230.

2001b «Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen», in *ibid.*, 1253-1262.

von Bhück, Karlhans W.

1989 «Fremdsprachenlehrer-Ausbildung an Hochschulen» in Bausch *et al.*, 463-465.

Bichsel, Peter

1997 *Des Schweizers Schweiz*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bickes, Gerhard

1992 «Zur Kulturspezifität interkultureller Kommunikation», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 18, 157-169.

Biechele, Barbara

1998 «Konstruktivistisches Lernen mit Visualisierungen in der interkulturellen Landeskunde», in Blei/Zeuner (eds.), 30-42.

Bielefeld, Uli (ed.)

1996 *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Junius.

Bimmel, Peter

- 1996 «Lernstrategien im Umgang mit fremden Kulturen», in Hackl (ed. p.p. do CDCC), 54-61.

Bizeul, Yves/Blissener, Ulrich /Prawda, Marek (eds)

- 1996 *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund - Definitionen - Vorschläge.* Weinheim: Beltz.

Blei, Dagmar

- 1997 «Bemerkungen zu den Theorie- Praxis- Beziehungen im Fach Deutsch als Fremdsprache», in *Deutsch als Fremdsprache*, 34 (4), 195-197.

Blei, Dagmar/Zeuner, Ulrich (eds.)

- 1998a *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache.* Bochum: AKS- Verlag.
- 1998b «Eigen- und Fremdwahrnehmung über die deutsche Sprache als Angebot für interkulturelles Lernen», in Blei/Zeuner (eds.), 63-73.

Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (eds.)

- 1996 *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc: Peter Lang.

Bochner, Stephen (ed.)

- 1982a *Cultures in Contact - Studies in Cross-Cultural Interaction.* Oxford: Pergamon Press.

1982b «The social psychology of cross-cultural relations», in Bochner (ed.), 5-44.

Böcke, Karin/Jung, Matthias/Wengeler, Martin (eds.)

1996 *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven.* Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Boeckmann, Klaus-Börge

1996 «Texte als Mittler. Vorschläge zu einer interkulturellen Zweitsprachdidaktik», in Wierlacher/ Stötzel (eds.), 265-273.

Boesch, Ernst

1996 «Das Fremde und das Eigene» in Thomas (ed.), 87-105.

Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (eds.)

1995 *Der Text im Fremdsprachenunterricht.* 1. Sammelband zur 6. Göttinger Fachtagung. Bochum: AKS.

Borelli, Michele

1991 «Intercultural pedagogy: foundations and principles», in Buttjes/Byram (eds.), 275-286.

1996 «Interkulturelle Pädagogik», in Wierlacher/Stötzer (eds.), 187-200.

Bosch, Gloria

1997 «Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa», in *Info DaF*, 24, 4, 459-469.

Brammerts, Hellmut/Little, David (eds.)

- 1996 *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer.

Bräsel, Sylvia

- 1997 «Blickwechsel - Überlegungen zur Landeskunde in einer sich verändernden Welt. Versuch einer Annäherung an das Thema im ostasiatischen Kontext», in *Info DaF*, 1, 99-113.

Bredella, Lothar/Christ, Herbert (eds.)

- 1993 *Zugänge zum Fremden*. Giessen: Feber'sche Universitätsbuchhandlung. (Giessener Diskurse Bd. 10).
- 1995a *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- 1995b «Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen», in *ibid.*:8-19.

Bredella, Lothar

- 1993 «Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert?», in Bredella/Christ (eds.), 11-36.
- 1995(ed.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer.
- 2000 «The Significance of Intercultural Understanding in the Foreign Language Classroom», in Harden/Witte, 145-166.

Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke M.
(eds.)

1997 *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr.

Bremer, Katharina

1996 *Verständigungsarbeit.
Problembearbeitung und Gesprächs-
verlauf zwischen Sprechern verschiedener
Muttersprachen*. Tübingen: Narr.

Broadbent, John/Oriolo, Leonardo

1991 «Language education across Europe:
towards an intercultural perspective», in
Buttjes/Byram (eds.), 306-322.

Brown, Cedric/Fischer-Seiddl, Therese (eds.)

1997 *Cultural Negotiations - Sichtweisen des
Anderen*. Tübingen: Francke.

Buchen, Sylvie et al. (eds.)

1996 *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Vol. 1,
Weinheim: Juventa.

Buttjes, Dieter

1989 «Landeskunde-Didaktik und landeskund-
liches Curriculum», in Bausch *et al.*, 112-
119.

1991a «Mediating Languages and cultures: the
social and intercultural dimension
restored», in Buttjes/Byram (eds.), 3-16.

1991b «Culture in German foreign Language
teaching: making use of an ambiguous
past», in *ibid.*:47-62.

Buttjes,Dieter/Byram, Michael(eds.)

1991 *Mediating Languages and Cultures:
Towards an Intercultural Theory of*

Foreign Language Education. Clevedon,
Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

Byram, Michael *et al.*

1991 «Young people's perceptions of other
cultures: the role of foreign Language
teaching», in Buttjes/ Byram, 103-119.

1994 *Teaching-and-Learning Language and
Culture*. Clevedon, Philadelphia:
Multilingual Matters LTD.

Byram, Michael/**Zarate**, Geneviève/**Neuner**, Gerhard

1998 *La compétence socioculturelle dans l'ap-
prentissage et l'enseignement des lan-
gues*. Strasbourg: Editions du Conseil de
l'Europe.

Byram, Michael/**Zarate**, Geneviève

1998 «Définitions, objectifs et évaluation de la
compétence socioculturelle», in
Byram/Zarate/ Neuner, 9-44.

Byram, Michael

1991 «Teaching culture and Language: towards
an integrated model», in Buttjes/Byram
(eds.), 17-32.

1994 «Sozio-kulturelle Aspekte des
Fremdsprachenunterrichts», in Hackl
(ed.), 62-69.

2001 «Landeskunde in der europäischen Aus-
landsgermanistik», in Helbig *et al.* (eds.),
1313-1323.

Cadete, Teresa R.

- 1998 «Orte des stillen Teufels: Anmerkungen zur Kultur als Theorie und Praxis», in DAAD (eds.), 53-60.

Caspari, Daniela

- 1997 «Lernziel interkulturelles Lernen/Fremdverstehen: Was Fremdsprachenlehrer und -innen darüber denken - drei Fallbeispiele», in Bredella/Christ/Legutke, 55-75.

CEOS-INVESTIGAÇÕES SOCIOLÓGICAS

- 2001 *Programa de Suporte Científico ao Processo de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior - Auto-Avaliação pela comunidade educativa: Inquérito aos alunos, docentes e diplomados em Línguas e Literaturas Modernas e Linguística*, Casimiro Marques Balsa (coordenação), Luisa Franco, Cláudia Urbano, FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – Universidade Nova de Lisboa (Versão dactilografada).

Christ, Herbert

- 1993 «Schüleraustausch zwischen Verstehen und Missverstehen» in Bredella/Christ (eds.), 181-202.
- 1996 «Fremdverstehen und interkulturelles Lernen», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 1-22.

Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (eds.)

1996 *Fremde Texte verstehen - Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr.

Clément, Danièle

1996 *Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer.* Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Collet, Peter

1994 *Der Europäer als solcher ist unterschiedlich - Verstehen - Körpersprache - Etikette.* Hamburg: Ernst Kabel [1ª ed.do próprio, em inglês em 1993].

Council for Cultural Co-operation, Education committee

1998 *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference.* Strasbourg: European Council.

Danneberg, Lutz/Vollhardt, Friedrich (eds.)

1992 *Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte: Positionen und Perspektiven nach der „Theoriedebatte“.* Stuttgart: Metzler.

Deller, Jürgen

1996 «Interkulturelle Eignungsdiagnostik», in Thomas (ed.), 283-316.

Delmas, Hartmut/Vorderwülbecke, Klaus

1989 «Landeskunde», in Ehnert (ed.), 159-96.

Demorgon, Jacques/Moltz, Markus

1996 «Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen», in Thomas (ed.), 43-86.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (eds.)

1998 *Germanistentreffen Deutschland – Spanien –Portugal 13.-18.09.1998 – Dokumentation der Tagungsbeiträge.* Bonn: DAAD.

Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF) et al., (ed.).

1997 e 1998, *Deutschland im Umbruch, Funkkolleg. Studienbriefe 0-6.*

Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (eds.)

1997 *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin.* Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Dorfmueller-Karpusa, Käthi

1995 «Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen», in *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 33-38.

Dürrenmatt, Friedrich

1997 *Meine Schweiz – Ein Lesebuch*, Zürich: Diogenes.

Eckensberger, Lutz H.

- 1996 «Auf der Suche nach den (verlorenen?)
Universalien hinter den Kulturstandards»,
in Thomas (ed.), 165-197.

Eder, Gudrun

- 1996 «"Soziale Handlungskompetenz" als
Bedingung und Wirkung interkultureller
Begegnungen», in Thomas (ed.), 411-422.

Edmonson, Willis J.

- 1999 «Was ist das Spezifikum des Faches
Deutsch als Fremdsprache?», in *Deutsch
als Fremdsprache*, 36 (1), 3-9.

Eggers, Dietrich

- 1997 «Zur Neukonzeption des
Sprachlehrrangebots Deutsch als
Fremdsprache an den Hochschulen
aufgrund veränderter
Ausbildungsprofile», in Helbig (ed.), 27-
49.

Ehlich, Konrad

- 1993 «Deutsch als Fremdsprache – Profil-
strukturen einer neuen Disziplin», in
Henrici/Koreik (eds.), 300-322.
- 1997 «Vorurteile, Wissenstypen, mentale und
diskursive Strukturen», in Heinemann
(ed.), 11-24.

Ehlich, Konrad/Redder, Angelika (eds.)

- 1993 *“Schnittstelle Didaktik” Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht.* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Ehnert, Rolf (ed.)

- 1989 *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn.* Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.
- 1997 «Die Landeskunde in der Ausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache», in *Info DaF*, 26, 1, 37-55.

Eignes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben

- 1995 Bayerische Rückversicherung Aktiengesellschaft, München. Beck, Ulrich/Vossenkuhl, Wilhelm/ Ziegler, Ulf E., München: Beck.

Elias, Norbert

- 1993 *Über den Prozeß der Zivilisation, Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen.* Amsterdam: Suhrkamp.

Emme, Martina

- 1993 „Der Versuch den Feind zu verstehen“. *Ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie.* Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

«**ENDaF** - Europäische Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache »

- 1999 Projekt als Initiative des Goethe Instituts, München und des Europarats, Straßburg. - Deutschland (Goethe-Institut – ZV München, Ruhr Universität Bochum); - Österreich (Österreichisches Sprachdiplom ÖSD, Universitäten Wien und Klagenfurt); - Schweiz (CLAC AG, Universität Freiburg/Fribourg). In *Fremdsprache Deutsch*, 20, 64 e
- (<http://www.unifr.ch/ds/endaf/endaf.htm>)

Erdmenger, Manfred

- 1978 *Didaktik der Landeskunde*. München: Hueber.
- 1996 *Landeskunde im Fremdsprachunterricht*. Ismaning: Hueber.
- 1997 *Medien im Fremdsprachunterricht: Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig: Uni-Dresden.

Esselborn, Karl

- 1995 «Fernsehen in Deutschland - ein wichtiges Kapitel der Landeskunde», in *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 146-152.

Esser, Ruth

- 1997 „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den*

universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

Esteves, António J./Stoer, Stephen R. (orgs.)

1992 *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*. Edições Afrontamento: Porto.

Esteves, António J./Pimenta, Carlos

1992 «Notas sobre pedagogia universitária», in Esteves/ Stoer (orgs.), 287-301.

Europäisches Sprachenportfolio

1999 Projekt des Europarats, Straßburg.

(Schweizer

Vers:

<http://www.unifr.ch/ids/portfolio/>;

Österreichische Vers.:

<http://www.pibwien.ac.at>).

Fandrych, Christian

1993 «Grenzüberschreitung auf Probe: Das Auslandspraktikum im Studium Deutsch als Fremdsprache», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 287-327.

Farin, Klaus

2001 *generation-kick.de - Jugendsubkulturen heute*. München: Beck.

Firges, Jean/Melenk, Hartmut

1995 «Landeskundliches Curriculum», in Bausch *et al.* (eds.), 513-517.

Fischer, Roland

1994 «Curriculare Aspekte der Landeskunde der 90er Jahre», in Hackl (ed.), 79-78.

2000 «Bilder - Kontraste - Fragen. Anmerkungen zu einer Didaktik der Landeskunde», in Bäckström (ed.), 53-64.

2001 «Landeskunde aus österreichischer Sicht», in Helbig *et al.* (eds.), 1234-1241.

Flaig, Bertold B./Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg

1997 *Alltagsästhetik und politische Kultur: Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation.* Bonn: Dietz.

Földes, Csaba

1995 «Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönverberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag», in *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 30-32.

Franke, Kurt F./Knepper, Herbert, (eds.)

1994 *Aufbruch zur Demokratie - Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele Bedingungen Probleme.* Opladen: Leske+Buderich.

Frauenberger, Friederike/Sommer, Annette

1993 «Die Umsetzung des erweiterten Kulturbegriffs in der Programmarbeit des Goethe-Instituts», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 402-415.

Frischherz, Bruno et al.

2001 *Handbuch erlebte Landeskunde.* Goethe-Institut: München.

Frischherz, Bruno/ Langner, Michael

- 2001 «Landeskunde aus schweizerischer Sicht»,
in Helbig *et al.* (eds.), 1241-1252.

Fritz, Monika/Koliander-Bayer, Claudia

- 1998 «Interkulturelles Praktikum: Lehren und
Lernen im interkulturellen Kontext», in
Krumm/Portmann-Tselikas (eds.), 147-
155.

Fritz, Thomas

- 1998 «Übergänge», in *ÖDaF*, 50-58.

Friz, Susanne

- 1991 *Das Bild von England, Amerika und
Deutschland bei Fremdsprachenlernen
und in Fremdsprachenlehrwerken: ein
Beitrag zur komparativen Landeskunde.*
München: tuduv-Verlag.

Funk, Hermann

- 1995 *Themenorientierte Landeskunde - Pilot-
projekt: Deutsch als Fremdsprache –
Fortbildung ausländischer Deutschlehrer.*
Deutsches Institut für Fernstudien an der
Universität Tübingen/Ministério da
Educação (DGEBS) eds., Lisboa.
- 1999 «Lehrwerke und andere neue Medien», in
Fremdsprache Deutsch, 21, 5-12.

Gabriel-Ramm, Elizabeth

- 1996 «Soziale Unterstützung und inter-
kulturelles Lernen», in Thomas (ed.),
423-430.

Geertz, Clifford

1993 *The Interpretation of Cultures. Selected Essays.* London: Fontana Press [1^a ed.:1973].

Geyer, Carl-Friederich

1998 «Kultur als Lebensorientierung», in Köhnen (ed.), 83-85.

Giacomuzzi, Peter

1998 «Das Eigene und das Fremde - ein (interkulturelles) Paradoxon», in Barkowski (ed.), 251-262.

Gilzmer, Mechtild

1997 «Zurück zur Fremde: Landeskunde als interkulturelle Kommunikation», in Dittmar/Rost-Roth, 209-219.

Glück, Helmut

2001 «Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache», in *Deutsch als Fremdsprache*, 35, 1, 3-9.

Goethe, Johann Wolfgang von

1990 «Leukerbad, den 9. November 1779, am Fuße des Gemmiberges», in Linsmayer (ed.), 48-52.

Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak

1996 «Monoliguales Selbstverständnis und interkulturelle Kommunikation im Sprachunterricht» in Wierlacher/Stötzel (eds.), 255-264.

Goldsmith-Reber, Trudis Elizabeth

- 1990 «Interkulturelle Landeskunde: "Hallo Hamburg" - "Hallo Montreal!" Studenten auf der Suche nach Gemeinsamkeiten im kanadischen und deutschen Alltag. Ein Projektbericht», in Krause/Scheck/O'Neill, 157-169.

Götze, Lutz

- 1990 «Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik», in *Zielsprache Deutsch*, 24 (1), 52-56.
- 1996a «Kultur- und Zivilisationskonflikte», in *Info DaF*, 23, 4, 419-429.
- 1996b «Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik», in *Info DaF*, 23, 5, 545-552.

Götze, Lutz/Suchsland, Peter

- 1996 «Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches», in *Deutsch als Fremdsprache*, 33, 2, 67-72.

Grabowski, Joachim et al. (eds.)

- 1996 *Bedeutung, Konzepte, Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Grätz, Ronald

- 1999a «Lerndimensionen - Neue Medien und was sich durch sie verändert», in *Fremdsprache Deutsch*, 21, 13-16.

- 1999b «Das magische Dreieck. Spielpädagogik, Wittgenstein und Didaktik Neuer Medien», in *ÖDaF-Mitteilungen* 2/99, 16-23.

Gürttler, Karin/ Steinfeld, Thomas

- 1990 «Landeskunde - ein unmögliches Fach aus Deutschland», in *Info DaF*, 17, 3, 250-258.

Hackl, Wolfgang (ed. p.p. do CDCC)

- 1996a *LANDESKUNDE im DaF-Unterricht für Jugendliche und Erwachsene. Regionale Vielfalt am Beispiel Österreichs*, Rust am Neusiedlersee, Burgenland (Österreich), 1.-7.Mai 1994, Schlußbericht. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. (Internationale Workshops für Sprachunterricht und Lehrerbildung – Bericht über Workshop 14).
- 1996b «Regionale Vielfalt als Herausforderung», in *ibid.*: 28-32.
- 2001 «Informationsorientierte Landeskunde», in Helbig *et al.* (eds.), 1204-1215.

Hackl, Wolfgang et al.

- 1997 «Integrierende Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das DACH-Konzept», in *Theorie und Praxis*, 1, 17-44.
- 1998 «Landeskundliches Lernen», in *Fremdsprache Deutsch*, (18) 1, 5-12.

Hagège, Claude

- 1996 *Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt.* Frankfurt/Main: Campus.

Hammerschmidt, Anette C.

- 1997 *Fremdverstehen - Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremden.* München: iudicium.

Hansen, Klaus P. (ed.)

- 1993a *Kulturbegriff und Methode: der stille Paradigmawechsel in den Geisteswissenschaften.* Tübingen: Gunter Narr.
- 1993b «Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie», in *ibid.*, 95-114.
- 1995 *Kultur und Kulturwissenschaft*, Tübingen, Basel: Francke.

Harden, Theo

- 1997 «The Limits of Understanding», in Harden/Witte, 103-123.

Harden, Theo/Witte, Arnd

- 2000 *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*, Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang (German Linguistic and Cultural Studies, Bd. 7).

Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans U.

- 1996 *Kulturgeschichte Heute.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Havranek, Gertraud/Stefan, Ferdinand (eds.)

1990 *Fremdsprachen - Didaktik und Innovation in der Lehrerbildung*. Köln: Böhlau Verlag.

Heinemann, Margot (ed.)

1998 *Sprachliche und soziale Stereotype*. Frankfurt/ Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang (Forum Angewandte Linguistik Bd.33).

Helbig, Gerhard (ed.)

1997a *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV: Positionen - Konzepte - Zielvorstellungen*, Hildesheim: Olms

1997b «Noch einmal: Quo vadis, DaF?», in *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 131-138.

Helbig, Gerhard et al. (eds.)

2001a *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter.

2001b «Die Struktur des Faches», in Helbig et al.(eds.), 1-11.

Helfrich, Hede

1996 «Kulturstandard und individuelle Varianten», in Thomas (ed.), 199-207.

Henting, Harmut von

1996 *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.

Hermann, Gisela

1991 «Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozial-psychologischer Ansatz», in Buttjes/ Byram, 50-62.

Hertel, Volker et al. (eds.)

- 1996 *Sprache und Kommunikation im Kulturkontext - Beiträge zum Ehrenkolloquium aus Anlass des 60. Geburtstages von Gotthard Lerchner*. Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte. Vol. 4. Fix et al. (eds.). Frankfurt/ Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Hessky, Regina

- 1998 «DaF aus der Aussenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik», in *Deutsch als Fremdsprache*, 35, 1, 10-14.

Heyd, Gertraude

- 1991 *Deutsch lehren - Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/Main: Diesterweg.

Hoffmann, Ilka/Hoffmann, Dieter

- 1998 «Interkulturelles Lernen und Landeskundecurriculum», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 24, 375-397.

Holenstein, Elmar

- 1996 «Interkulturelle Verständigung. Bedingungen ihrer Möglichkeit», in Wierlacher/Stötzl (eds.), 81-100.

House, Juliane

- 1996 «Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1(3), 1-21.

Hu, Adelheid

- 1995 «Ist “Kultur” eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personen-orientierten qualitativ-empirischen Studie», in Bredella/Christ (eds.), 20-35.
- 1996 «Interkultureller Fremdsprachenunterricht und Heterogenität von “Kulturen”», in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, [Online] 1 (3), 1-16.
- 1997 «“Warum Fremdverstehen?” Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines “interkulturell” verstandenen Sprachunterrichts», in Bredella *et al.*, 34-54.
- 1998 Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung», in Barkowski (ed.), 241-250.

Hunfeld, Hans

- 1990 *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. München: iudicium.

Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD Lektorinnen und –Lektoren

- 1996 «Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und –studenten auf der iberischen Halbinsel», in *Info DaF*, 4, 355-377.

Ingendahl, Werner

- 1999 «Schulerfahrungen mit Hilfe der Germanistik. Ein kulturwissenschaftliches Seminar als Prototyp thematischen Deutschunterrichts» in Köhnen, (ed.), 483-499.

Interkulturelle Literatur in Deutschland - Ein Handbuch

- 2000 Carmine Chielino (ed.). Stuttgart, Weimar: Metzler.

Jonach, Ingrid (ed.)

- 1998 *Interkulturelle Kommunikation*. München, Basel: Reinhardt.

Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus.

- 2002 4. Shell Jugendstudie. Deutsche Shell (ed.) Konzeption & Koordination: Klaus Hurrelmann/Mathias Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Frankfurt/Main: Fischer.

Kaikkonen, Paul

- 1990 «Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht», in *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 230-236.
- 1993 «Fremdsprachenerlernen - ein individueller kulturbezogener Prozess - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches», in *Unterrichtswissenschaft*, 21, 1, 2-20.

- 1996 «Erziehung zur Interkulturalität durch einen interkulturelles Lernen betonenden Fremdsprachenunterricht», in *Unser Weg*, 51,2,73-77.
- 1997 «Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen», in *Info DaF*, 1, 78-86.

Kallenbach, Christina

- 1996a *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- 1996b «Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 1-10.

Kane, Laurence

- 1991 «The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework for cultural studies curricula», in Buttjes/Byram (eds.), 239-247.

Kast, Berndt/Neuner, Gerhard (eds.)

- 1994 *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

Keilholz-Rühle, Nikky

- 1999 «Deutsch als Zweite Fremdsprache in Mittel- und Südosteuropa und in der

Gemeinschaft Unabhängiger Staaten», in
Fremdsprache Deutsch, 20, 52-54.

Knapp-Potthoff, Annelie/**Liedke**, Martina (eds.)

1997 *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium.

Kniffka, Hannes

1995 *Elements of Culture-Contrastive Linguistics - Elemente einer kulturkontrastiven Linguistik*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

1997 «Zur “Sekundarität” und zur Kulturspezifität eines Kommunikationsaktes. Eine Fallstudie», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(2), 1-24.

1998 «Interkulturelle Ligaturen», *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(3), 1-23.

2000 «Alien Reading – Newspaper Ads in Intercultural Understanding», in Harden/Witte, 167-189.

Knüfermann, Volker

1998 «Landeskundliche Themen und Projekte im Rahmen der Auslandsgermanistik - eine Neubestimmung», in *Info DaF* 4, 477-487.

Koch, Leo

1998 «Die Schweiz in Sicht und überhaupt: Landeskunde im Allgemeinen», in *Fremdsprache Deutsch*, 18, 1, 31-33.

Köhnen, Ralph (ed.)

- 1998 *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht.* Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Koithan, Ute

- 1999 «Interessante Internet-Adressen für Deutsch als Fremdsprache», in *Fremdsprache Deutsch*, 21, 59.

Königs, Frank G.

- 1996 «Deutsch als Fremdsprache - ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen», in *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195-199.

Kordes, Hagen

- 1991 «Intercultural learning at school: limits and possibilities», in Buttjes/Byram (eds.), 287-305.

Koreik, Uwe

- 1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- 1998 «Das Problem der Erwartungshaltung bei der Vermittlung kultureller Inhalte», in Blei/Zeuner (eds.), 80-88.

Kramsch, Claire

- 1991 «Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts, in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 17, 104-120.

1993 *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, New York, etc.: Oxford University Press.

2000 *Language and Culture*. Oxford, New York, Athens, etc.: Oxford University Press.

Krause, Burkhardt/ Scheck, Ulrich/ O'Neill, Patrick

1992 *Präludien: kanadisch-deutsche Dialoge; Vorträge des 1. Kinstoner Symposions, Thema: "Interkulturelle Germanistik: the Canadian context"*. München: iudicium.

Kretzenbacher, Heinz L.

1992 «Der „erweiterte Kulturbegriff“ in der aussenpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/ innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 170-196.

Krumm, Hans-Jürgen

1987 «Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?», in *Sturm*, 11-122.

1989a «Der Fremdsprachenlehrer», in *Bausch et al.*, 400-405.

1989b «Zum „Madrider Manifest“», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 452-461.

1992 «Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde», in *Fremdsprache Deutsch*, 6, 16-19.

- 1993a «Grenzgänger - das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 277-286.
- 1993b «Wie deutsch schreiben die Deutschen? Schreiben lernen in der Fremdsprache Deutsch», in Bredella/ Christ (eds.), 150-161.
- 1994a «Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 13-36.
- 1994b «Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung», in *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 6-11.
- 1994c «Stockholmer Kriterien Katalog», in Kast/ Neuner (eds.), 100-104.
- 1995 «Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation», in Bausch *et al.* (eds.), 156-161.
- 1996a «Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehrausbildung im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 275- 292.
- 1996b «Thesen zur Reform der Deutschlehrerausbildung im nichtdeutschsprachigen Ausland», in *Informationen Daf*, 6/96, 16-17.
- 1997 «Deutsch als Fremdsprache - Struktur und Perspektiven», in Helbig (ed.), 163-177.
- 1998a «Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit

Verschiedenheit im DaF-Unterricht», in
Info DaF, 5, 523-544.

- 1998b «Welche Qualifikationen brauchen
Lektorinnen und Lektoren im Ausland?»,
in Krumm/Portmann-Tselikas (eds.), 195-
204.

Krumm, Hans-Jürgen/**Portmann-Tselikas**, Paul
(eds.)

- 1998 *Schwerpunkt: Deutsch zwischen den
Kulturen*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag
(Theorie und Praxis - österreichische
Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache:
Serie A; 2).

Krusche, Dietrich

- 1989 «Zur Hermeneutik der Landeskunde», in
Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 15,
13-29.
- 1995 «Fremderfahrung und Begriff oder: Vom
Sprechen über „andere Kultur“», in Wier-
lacher/Stötzl (eds.), 65-80.
- 2000 «Anerkennung der Fremde», in
Kast/Neuner (eds.), 238-243.

Krusche, Dietrich/**Wierlacher**, Alois (eds.)

- 1990 *Hermeneutik der Fremde*. München:
iudicium.

Kudina, Elena

- 1998 «Landeskundliche Aspekte im DaF bei der
Lehrer- und Übersetzer Ausbildung an der
Linguistischen Universität Kiew», in
Blei/Zeuner (eds.) 142-143.

Kurtz, Gunda

- 1997 «"Interkulturell" - Ein Schlagwort, betrachtet am 01.04.2021», in *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (1), 1-6.

Langer-Divine, Maureen/Wright, Margaret

- 1990 «Some considerations towards a methodology and didactics of "Landeskunde Grundkurs"», in Havranet/Stefan (eds.), 175-181.

Langer, Michael

- 1999 «...und wo bleibt die Qualität? Lernsoftware und Internetangebote DaF evaluieren», in *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 24-31.

Lecke, Bodo (ed.)

- 1996 *Literatur Studium und Deutschunterricht auf neuen Wegen*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Leder, Gabriela

- 1995 «Interkulturelles Lernen als Bestandteil der Austausch Erfahrung in ERASMUS-Programmen», in Bredella/Christ (eds.), 186-194.

Linfert, Marita

- 1998 *Migrantenbiographien. Kultur und Migration als Inhalte in der Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung*. Ehnert et al. (eds.), Frankfurt/ Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Bd.64).

Linsmayer, Charles (ed.)

- 1990 *Umgang mit der Schweiz – Nichtschweizer über die Schweiz und ihre Erfahrungen mit ihr.* Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Litters, Ulrike

- 1995 «Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation», in Bredella/Christ (eds.), 68-80.

Lipp, Carola

- 1996 «Politische Kultur oder das Politische und Gesellschaftliche in der Kultur», in Hardtwig/ Wehler, 78-110.

Löschmann, Martin/Stroinska, Magda (eds.)

- 1998 *Stereotype im Fremdsprachunterricht.* Frankfurt/ Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Luchtenberg, Sigrid

- 1996 *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Interkulturelle Kommunikationsfelder und Kompetenzerwerb.* Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- 1998 «Integrative kulturelle Sprachbildung» in Köhnen, ed., 287-307.

Lüsebrink, Hans-Jürgen

- 1993 «Romanische Landeskunde zwischen Literaturwissenschaft und Mentalitätsgeschichte», in Hansen, (ed.), 81-94.

Lustig/Koester

- 1993 *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures.* New

York: Harper Collins Colledge Publishers.

Lützler, Paul M.

1993 «Europäische Identität in der Postmoderne. Vom Nationalismus zur Multikulturalität», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 100-115.

Maletzke, Gerhard

1996 *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen.* Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Martin, Bernhard R.

1996 «Landeskunde zwischen *Deutsch als Fremdsprache* und *German Studies*: Überlegungen zur Theorie eines Faches», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 575-584.

Meckel, Miriam/Kriener, Markus

1996 *Internationale Kommunikation. Eine Einführung.* Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

«Mehrsprachigkeit in Europa - Woher kommen die Fremdsprachenlehrer?»

1997 Erklärung der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschungen des Fremdsprachenunterrichts zur Fremdsprachenlehrerbildung und zum Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, in *Info DaF*, 4, 544-555.

Meijer, Dick

- 1998 «Landeskundliche Inhalte - Die Qual der Wahl?», in *Fremdsprache Deutsch*, 18, 18-25.

Memorandum: Politik für die deutsche Sprache

- 2002 Memorandum des IDS-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, in <http://www.ids-mannheim.de/aktuell/me010403.html> (12.06.2002).

Menzel, Peter A.

- 1993 *Fremdverstehen und Angst: Fremdenangst als kulturelle und psychische Disposition und die daraus entstehende interkulturellen Kommunikationsprobleme*. Bonn: Holos.

Merklin, Martina D.

- 1997 *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht an portugiesischen Sekundarschulen - Lehrwerkanalyse sowie eine Umfrage bei SekundarschullehrerINNEN*. (Dissertação de Mestrado, versão dactilografada, Universidade de Lisboa).

Meyer, Meinert A.

- 1991 «Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign Language learners», in Buttjes/Byram (eds.), 136-158.
- 1993 «Fremdsprachenunterricht ohne Kultur? Zur Gewichtung sprachlich-kommunikativer und landeskundlicher Elemente aus pädagogischer Sicht», in Timm/Vollmer (eds.), 123-141.

Mintzel, Alf

- 1993 «Kultur und Gesellschaft. Der Kulturbegriff in der Soziologie», in Hansen, (ed.), 171-200.

Mitschian, Haymo

- 1998 «Von Mitteln und Mittlern. Zur Rolle des Computers beim Fremdsprachenlernen», in *Info DaF*, 25, 5, 590-613.

Mittermayer, Manfred

- 1994 «Literatur und Landeskunde», in Hackl (ed.), 79-95.

Mog, Paul

- 1996 «Kulturenkategorien des Alltags: entwickelt am deutsch-amerikanischen Vergleich», in Wierlacher/ Stötzel (eds.), 585-591.

Mog, Paul/Althaus, Hans-Jochen (eds.),

- 1996 *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde.* Berlin, München, Wien, etc.: Langenscheidt.

Mönnich, Anette

- 1998 «Mäeutische Gesprächskultur im Deutschunterricht», in Köhnen(ed.), 211-229.

Muhr, Rudolf

- 1996 «Kulturstandards in Österreich, Deutschland und der Schweiz im Vergleich - Sprache und Kultur in plurizentrischen Sprachen», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 743-757.

Müller, Stefan.

- 1996 «Auslandsorientierung als Zielsetzung der Personalentwicklung», in Thomas (ed.), 341-364.

Müller, Bernd-Dietrich

- 1992 «Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache», in Krause/Scheck/O'Neill, 157-169.
- 2000 «Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 63-76.
- 2001 «Interkulturelle Landeskunde», in Helbig *et al.* (eds.), 1230-1234.

Münkler, Herfried/ Ludwig, Bernd (eds.)

- 1996 *Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit*. Berlin: Akademie. (Interdisziplinäre Arbeitsgruppen der Berlin Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften).

Neto, Félix F. Monteiro

- s/d *Estudos de Psicologia Intercultural - Nós e os Outros*, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica (eds.), Lisboa. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

Neuner, Gerhard/Asche, Monika (eds.)

- 1994 *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation* (Kasseler

Workstattbericht zur Didaktik “Deutsch als Fremdsprache”, Heft 3). Kassel.

Neuner, Gerhard

- 1994a «Germanisten oder Deutschlehrer? - Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung», in *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 12-15.
- 1994b «Fremde Welt und eigene Erfahrung - zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht», in Neuner/Asche (eds.), 14-39.
- 1996 «Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für die “Drittsprache Deutsch”, in *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 211-217.
- 1997 «Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre», in *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 3-7.
- 1998 «Le rôle de la compétence socioculturelle dans l’enseignement e l’apprentissage des Langues vivantes», in Byram/Zarate/Neuner, 45-124.
- 2000 «The ‘Key Qualifications’ of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology», in Harden/ Witte, 41-52.

Nitsch, Gangolf

- 2000 «Internet im Landeskundeunterricht. Ein Werkstattbericht», in Bäckström (ed.), 65-71.

Nünning, Ansgar (ed.)

- 1998 *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen- Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Oomen-Welke, Ingelore

- 1998 «Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht», in Köhnen (ed.), 287-307.

Opitz, Alfred et al.

- 1996 *Sociedade e Cultura Alemãs*, Lisboa: Universidade Aberta.

Opitz, Alfred (ed.)

- 2001 *Erfahrung und Form – Zur kulturwissenschaftlichen Perspektivierung eines transdisziplinären Problemkomplexes*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Ortner, Brigitte

- 1994 «Authentische Sachtexte im Landeskundeunterricht - regionale Aspekte», in Hackl (ed.), 96-106.

Otten, Hendrik/Treuheit, Werner (eds.)

- 1994 *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis - Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen: Leske+Buderich.

Otto, Wolf Dieter

- 1995 «Pädagogische Erfahrung und kulturelle Differenz. Aspekte interkultureller Bild-

ungsprozesse», in *Info DaF*, 22, 6, 615-625.

Pais, José Machado

1996 *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda. (Colecção Análise Social).

Paris, Bettina

1998 *Fremdsprachenunterricht. Zur systemischen Analyse didaktischer Interaktion*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Pauldrach, Andreas

1992 «Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren», in *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.

Penning, Dieter

1995 «Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts», in *Info DaF*, 22 (6), 626-640.

Pfeiffer, Hans

1999 «Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Ein neues Medium - eine neue Didaktik», in *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 32-37.

Pfeiffer, Waldemar

2001 «Fremdsprachendidaktik und –methodik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Ein Essay», in *IDV-Rundbrief*, 66, 49-56.

Picht, Robert

- 1990a «Die "Kulturmauer" durchbrechen. Kulturelle Dimensionen politischer und wirtschaftlicher Zusammenarbeit in Europa», in *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, 25-36.
- 1990b «Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation», in *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, 9-24.
- 1995 «Kultur- und Landeswissenschaften», in Bausch *et al.* (eds.), 66-73.

Pommerin, Gabriele et al.

- 1996 *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim: Beltz.

Posner, Roland

- 1991 «Kultur als Zeichensystem: zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe», in Assmann/Harth (eds.), 37-74.
- 1993 «Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität. Ein Weg zur Kommunikation im Mehrsprachigen Europa», in Timm/Volmer, (eds.), 78-99.

Quandt, Siegfried/Gast, Wolfgang (eds.)

- 1998 *Deutschland im Dialog der Kulturen. Medien - Images - Verständigung*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.

Raddatz, Volker

- 1989 *Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung - Eine Bilanz seit*

1945, Augsburg I - & I - Schriften, Bd.47, Thomas Finnkenstaedt und Konrad Schröder (eds.), Universität Augsburg.

- 1996 «Fremdsprachenunterricht zwischen Landeskunde und Interkulturalität: Die Entwicklung didaktischer Parameter im Spannungsfeld von Produkt und Prozess», in *DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT*, 4, 242-252.

Raulet, Gérard

- 1996 «Soziokulturelle Aspekte moderner Informations- und Kommunikationstechnologien. Die medienwissenschaftlichen Ansätze in Frankreich und in der BRD», in Wierlacher/Stötzl (eds.), 817- 832.

Redder, Angelika

- 1996 «“Stereotyp” - eine sprachwissenschaftliche Kritik», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 21, 311-329.

Redder, Angelika/ Rehbein, Jochen (eds.)

- 1987a «Zum Begriff der Kultur», *ibid.*, 7-21.
1987b *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*, Oldenburg: RedOBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie; 38).

Reeves, Nigel

- 1992 «German Area Studies. Zur Definition und Problematik eines problemreichen Faches», in *Symposium Interkulturelle Deutschstudien*, 157-170.

Rehbein, Jochen, (ed.)

1985 *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Reinbothe, Roswitha

1997 «Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung», in *Info DaF*, 24 (4), 499-513.

Reinecke, Werner

1997 «Deutsch als Fremdsprache - Gipfelpunkt in der konkreten Hierarchie der Bezugswissenschaften», in *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 8-11.

Reinfried, Marcus

1995 «Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde», in Bredella/Christ (eds.), 51-67.

Rey, Michaela

1986 *Training Teachers for Intercultural Understanding*. Strasbourg: European Council (ed.).

Ribeiro, António S./Ramalho, Maria Irene

1998-99 «Dos estudos literários aos estudos culturais?», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 52/ 53, 61-80.

Richter, Regina

1998a «Interkulturelles Lernen via Internet?», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(2), 1-20.

1998b «Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von "Sichtwechsel neu", "Spielarten" und "Elemente"», in *Deutsch als Fremdsprache*, 35 (1), 45-51.

Ridley, Hugh

- 1990 «Systematisches Lernen: Landeskunde und Sprachunterricht» in *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, 117-126.

Roche, Jörg

- 1994 «Zur Standardisierung der Bewertung von DaF-Lehrwerken am Beispiel des "Tübinger Modells"», in *Forum Deutsch*, 6, (2), 29-31.

Roche, Jörg/Salumets, Thomas, (eds.),

- 1996 *Germanics under Construction. Intercultural and Interdisciplinary Prospects*. München: iudicium.

Roggensch, Werner

- 1997a «Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften», in *Info DaF*, 24, 6, 796-807.
- 1997b «Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung», in *Info DaF*, 24, 4, 470-479.
- 1999 «Universitärer Anfängerunterricht ausserhalb des deutschsprachigen Raums», in *Deutsch als Fremdsprache*, 36, 1, 17-25.

Rösler, Dietmar

- 1993 «Drei Gefahren für den Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 77-99.

- 1998 *Deutsch als Fremdsprache ausserhalb des deutschsprachigen Raums. Ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.* Tübinger: Narr.
- 2001 «Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik», in Helbig *et al.* (eds.), 1151-1159.

Rost-Roth, Martina

- 1997 «Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation», in Dittmar/Rost-Roth (eds.), 245-265.

Röttger, Evelyn

- 2001 *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht - Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland.* (Dissertação de Doutoramento, versão dactilografada, Universidade de Viena).

Rupp, Gerhard

- 1998 «Literarischer Kanon oder Jugendkultur? Zum Zielkonflikt zwischen bürgerlicher Kultur und jugendlicher Lebenswelt im Deutschunterricht», in Köhnen (ed.), 417-437.

Rusch, Paul

- 1998 «Frankfurter oder Wiener?», in *Fremdsprache Deutsch*, 18, 26-30.

Sabalius, Romey

- 1996 «Exilstudien als Landeskunde. Ein multidisziplinäres und interkulturelles

Kommunikationsangebot», in
Wierlacher/Stötzel (eds.), 759-771.

Salumets, Thomas

1996 «Additive oder integrative Interdisziplinarität: Zur Entwicklung der *German Studies* in Nordamerika», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 567-574.

Sammon, Geoff

1998 «Stereotype im Deutschlandbild britischer und irischer Schüler und Schülerinnen», in Löschmann/ Stroinska (eds.), 73-107.

Sanches, Manuela R.

1999 «Nas Margens: Os Estudos Culturais e o Assalto às Fronteiras Académicas e Disciplinares, in *Etnográfica*, Vol.III, 193-210.

2001 «McDonaldisierung der Germanistik? ‚Deutsche Kultur‘ im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem», in Opitz (ed.), 45-54.

Schäfers, Bernhard/Wewer, Göttrik (eds.)

1996 *Die Stadt in Deutschland. Soziale, politische und kulturelle Lebenswelt*. Leverkusen: Leske+Budrich.

Scheffer, Bernd

1998 «Surfen als Form der Mediennutzung und als Lebensform. Zur kulturellen Praxis Jugendlicher», in Köhnen (ed.), 401-417.

Scheidl, Ludwig

1998 «Bedeutung der Deutschen Kulturgeschichte im Curriculum der

Auslandsgermanistik», in DAAD (eds.), 45-51.

Schinschke, Andrea

1995a «Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Fremdem», in Bredella/Christ (eds.), 36-50.

1995b *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch.* Tübingen: Narr.

Schlossmacher, Michael

1998 *Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Auswahlführer für Lehrende und Lernende.* München: iudicium.

Schmidt, Helmut et al.

1996 *Wozu deutsche auswärtige Kulturpolitik?* Stuttgart: Neske.

Schmidt, Siegfried J.

1980 «Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 3, 25-32.

1996 «Medienkulturwissenschaft: Interkulturelle Perspektiven», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 803-810.

Schmitz, Petra L./Geserick, Rolf

1996 *Die Anderen in Europa. Nationale Selbst- und Fremdbilder im Europäischen Integrationsprozess.* Bonn: Europa Union (Materialien des Adorf Grimme Instituts).

Schmitt, Wolfgang/Magyar, Ágnes

- 1998 «Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein ganzes?», in *Fremdsprache Deutsch*, 18, 46-49.

Schmölzer-Eibinger, Sabine

- 1998 «Interkulturelles Lernen und Sprachlernen in der Schule», in Krumm/Portmann-Tselikas (eds.), 156-176.

Schönherr, Hartmut

- 1998 «Kulturelle Verbindungsarbeit und Netzgebrauch - von der Nützlichkeit des Internets als Informantensystem», in *Info DaF*, 25, 6, 712-716.

Schröder, Hartmut

- 1998 «Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache», in *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195-198.

Schultz, Wolfgang

- 1996 *Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht.- Didaktik - Bildung*. Weinheim: Beltz (Beltz Grüne Reihe).

Schulze-Lefer, Petra

- 1999 «WWW.-Was? Wer? Wie? Medien im Fremdsprachenunterricht heute», in *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 38-42.

Schwenk, Helga

- 1993 «Zugang zum Fremden durch Distanz zum Eigenen. Reflexionen über Sprache im muttersprachlichen Unterricht», in Bredella/Christ (eds.), 135-149.

Schwerdtfeger, Inge C.

- 1991 «Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde», in *Info DaF*, 3, 237-251.
- 1993 «Begegnungen mit dem Fremden im Fremdsprachunterricht, Erleichterungen und/ oder Hindernisse?», in Bredella/Christ (eds.), 162-180.

Seeba, Hinrich C.

- 1989 «Critique of Identity Formation: Towards an Intercultural Model of German Studies», in *the GERMAN QUARTELY*, 62 (2), 144-154.
- 1996 «Intercultural German Studies. Wissenschaftsgeschichte zwischen den Kulturen», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 453-464.

Seelye, Ney

- 1984 *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Education*. Lincolnwood: National Textbook Corporation.

Seelye, Ney/Wasilewski

- 1996 *Between Cultures. Developing Self-Identity in a World of Diversity*. Lincolnwood: NTC Publishing Group.

Segal, M. et al.

- 1990 *Human Behaviour in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. New York: Pergamon Press.

Sorg, Reto/Paschedag, Andreas (eds.)

- 2001 *Swiss Made - Junge Literatur aus der deutschsprachigen Schweiz*. Berlin: Klaus Wagenbach.

Pelanda, Hans-Simon

- 2001a «Landeskundlicher Ansatz», in Helbig *et al.*, (eds.), 41-55.
 2001b «Landeskundliches Lernen und Lehren», *ibid.*, 931-942.

Sitte, Horst

- 1998 «Formen institutionalisierter Kooperation zwischen Hochschule und Schule in der Deutsch-Schweiz», in Köhnen, (ed.), 499-509.

Smetana, Erich

- 1994 «Landeskunde beginnt im eigenen Land», in Hackl (ed.), 107-115.

Stötzel, Georg/ Wengeler, Martin

- 1996 «Sprachgeschichte als Landeskunde. Ein Projekt zur Erforschung des Wortschatzes der Sprache der Öffentlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland», in Wierlacher/Stötzel (eds.), 383-398.

Strohner, Hans/ Sickerschmidt, Lorenz/ Hiel-scher, Martina (eds.).

- 1998 *Medium Sprache*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Strümper-Kropbb, Sabine

- 2000 «Understanding Culture and Cultural Differences through Literary Translation Studies», in Harden/ Witte, 209-227.

Sturm, Dieter

1987 *Deutsch als Fremdsprache weltweit - Situationen und Tendenzen*. München: Hueber.

Symposium Interkulturelle Deutschstudien - Methoden, Möglichkeiten und Modelle, 1990, Takayama, Gifuken: Dokumentation des Symposiums "Interkulturelle Deutschstudien - Methoden, Möglichkeiten und Modelle".

1992 Kenichi Mishima/ Hikaru Tsuji (eds.), München: iudicium.

Talgari, Pramod

1992 «Fremdheitskonzepte interkultureller Germanistik», in *Symposium Interkulturelle Deutschstudien*, 171-178.

Teuteberg, Hans-Jürgen et al. (eds.)

1996 *Essen und kulturelle Identität Europäische Perspektiven*. Berlin: Akademie. (Kulturthema Essen 2).

Teutsch, Rüdiger

1994 «Sprache und interkulturelles Lernen», in *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 32-35.

Thimme, Christian

1993 «Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion», in *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 131-137.

Thomas, Alexander

1993 «Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen - Beiträge psychologischer Austauschforschung», in Franke/Knepper, (eds.), 37-53.

1996a(ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns*.
Göttingen: Hogrefe-Verlag für
Psychologie.

1996b «Analyse der Handlungswirksamkeit von
Kulturstandards», *ibid.*, 107-135.

Thum, Bernd

1990 «Kulturvergleichende Landeskunde Sek-
tionsbericht», in Wierlacher/Stötzl
(eds.), 559-566.

1996 «Europa als ein Thema der Germanistik»,
in *Runa*, 25 (vol. I), 77-93.

Till, Susanne

1991 «Frieden, Solidarität und Respekt vor
dem Mitmenschen als Lernziele inter-
kultureller Kommunikation», in *Ziel-
sprache Deutsch*, 1, 38-40.

Timm, Joahannes-Peter/ Volmer, Helmut J. (eds.)

1993 *Kontroversen in der
Fremdsprachenforschung*. Dokumentation
des 14. Kongresses für Fremdsprachen-
didaktik, veranstaltet von der Deutschen
Gesellschaft für Fremdsprachenforschung
(DGFF) Essen, 7.-9- Oktober 1991,
Bochum: Brockmeyer.

Trad, Ahmed Rafik

2001 *Tabuthemen in der interkulturellen
Kommunikation - Ein Beitrag zur
Landeskundendidaktik im DaF-Studium*, I.
Pohl/K.E. Sommerfeldt (eds.), Frankfurt/
Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.

Tschirner, Erwin

- 1999 «Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz - Blick auf einige Forschungsergebnisse», in *Fremdsprache Deutsch*, 21, 54-58.

Uhlemann, Horst

- 1989 «Selbstdarstellung DDR - eine liebgewordene Tradition?», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 15, 326-338.

Uhlisch, Gerda

- 1997 «Kultur und Sprache - kontrastiv», in Dittmar/ Rost-Roth, (eds.), 233-244.

Ulrich, Stefan/Legutke, Michael

- 1999 «Neue Medien in der Lehrerfortbildung - Erfahrungen mit der Internet-Lernumwelt *jetzt online*», in *Fremdsprache Deutsch*, 21, 39-44.

Vaillant, Jérôme

- 1990 «“Civilisation allemande” als Bestandteil des germanistischen Studiums in Frankreich», in *Symposium Interkulturelle Deutschstudien*, 327-336.

Veeck, Linsmayer

- 2001 «Geschichte und Konzepte der Landeskunde», in Helbig *et al.* (eds.), 1160-1167.

Völzing, Paul-Ludwig

- 1993 «Vorschlag für ein Curriculum »Germanistik als Fremdsprachenphilologie im Ausland«, in *Info DaF*, 20, 1, 16-27.

Vrignaud, Irene

- 1992 «Deutschland-Puzzle: Landeskunde zum Anfassen», in *Fremdsprache Deutsch*, 6, 40-43.

Watzel, Gerhard

- 1990 «Anforderungen an die Auslan­desgermanistik zu Beginn der 90er Jahre», in *Info DaF*, 17, 4, 372-390.
- 1998 «Interkulturelle Landeskunde via CD-ROM und Telekommunikation», in Blei/Zeuner (eds.), 89-104.

Weber, Hans

- 1992 «Erkundungsgänge durch drei Gedichte - Landeskunde mit Literatur», in *Fremdsprache Deutsch*, 6, 25-31.

Weingarten, Rüdiger (ed.)

- 1997 *Sprachwandel durch den Computer?*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Weimann, Gunther/Hosch, Wolfram

- 1993 «Kulturverstehen im Deutschunterricht», in *Info DaF*, 20, 5, 514-523.

Welsch, Wolfgang

- 1998 «Kultur im Umbruch. Und der Deutschunterricht?» Eröffnungsvortrag des Germanistentages vom 29.9.1996, in Köhnen (ed.), 21-43.

Wendt, Michael

- 1996 *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungorientierter Fremdsprachen-*

unterricht aus neuer Sicht. Wermke:
Jutta.

- 1998 «Deutschunterricht in einer Medienkultur», in Köhnen, (ed.), 43-63.

Wierlacher, Alois

- 1989 «Magisterstudium Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth. Zur Architektur eines neuen grundständigen Faches», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 15, 385-419.
- 1990 «Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik», in *Symposium Interkulturelle Deutschstudien*, 179-194.
- 1992 «Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984-1994) - Einige Antworten auf die Frage: Was heißt ‚interkulturelle Germanistik?‘», in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 37-56.
- 1994(ed.) *Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung.* München: iudicium.
- 1996 «Statt einer Einführung: Ansätze zu einer Bedarfsplanung und interkulturell orientierten Thematologie wissenschaftlicher Weiterbildung im internationalen Studienbereich Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik)», in *Jahrbuch Deutsch als*

Fremdsprache (Intercultural German Studies), 22, 77-94.

Wierlacher, Alois/Stötzel, Georg (eds.)

1996 *Blickwinkel - Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994*. München: iudicium.

Wierlacher, Alois/Wiedenmann, Ursula

1996 «Blickwinkel der Interkulturalität. Zur Standortbestimmung interkultureller Germanistik», in Wierlacher/Stötzel, (eds.), 23-64.

Wild, Reiner

1992 «Literaturgeschichte - Kulturgeschichte - Zivilisationsgeschichte», in Danneberg/Vollhardt (eds.), 349-363.

Willems, Gerard M.

1993 «Transcultural Linguistic Competence: Basis of European Unification», in *Línguas Vivas*, 5-18.

Witte, Arnd

2000 «How to be an Alien – Learning a Foreign Language and Understanding Culture», in Harden/ Witte, 53-73.

Wolf, Armin et al. (eds.)

1996 *Autonomes Lernen. Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt. Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im ausseruniversitären*

Bereich. Beiträge der 21. Jahrestagung
Deutsch als Fremdsprache Erlangen 1993.
Regensburg: Fachverband Deutsch als
Fremdsprache.

Wright, David

- 1990 «Excursions for Landeskunde and Language», in Havranek/Stefan, (eds.), 182-186.

Young, R.

- 1996 *Intercultural Communication. Pragmatics, Genealogy, Deconstruction.*
Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Zaimoglu, Feridun

- 2000 *Kanak Sprak - Misstöne vom Rande der Gesellschaft.* Hamburg: Rotbuch (1^a ed. 1995).

Zeuner, Ulrich

- 1997 «Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen “Deutsch als Fremdsprache” an der Technischen Universität Dresden», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(1), 16.
- 1998a «Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet - ein Werkstattbericht», in Blei/Zeuner (eds.), 105-128.
- 1998b «Thesen zur interkulturellen Landeskunde», in Blei/Zeuner (eds.), 5-11.

Zumbrock, Helmut

1981 «Der Stellenwert von Landeskunde in der Hochschulausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer», in BBS, 1, 58-73.

Zydatiss, Wolfgang et al.

1996 «22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(2), 1-9.

Competência Intercultural: Conteúdos Culturais na Aquisição da Língua Estrangeira e sua Integração Didáctica no Ensino do Alemão

R E S U M O

- Este trabalho parte da apresentação e delimitação do tema “competência intercultural”, acentuando a necessidade de uma estreita ligação entre a mediação de conteúdos culturais e o ensino/aprendizagem da língua em questão para cuja consecução se propõe uma matriz de conteúdos socioculturais.
- No cap.1 descreve-se a evolução do conceito de cultura, nomeadamente na Alemanha, e as implicações do seu contexto evolutivo a nível do ensino/aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira.
- No cap.2 procede-se ao levantamento daquilo que constituirá a realidade sociocultural dos jovens portugueses das décadas de 80 e 90 do séc. XX, uma vez que a realidade cultural do aprendente também constitui uma componente do processo de comunicação intercultural.
- No cap.3 apresenta-se uma resenha do sistema educativo português das duas décadas anteriores ao 25 de Abril de 1974, para justificar algumas das situações actuais que o caracterizam como herdeiras dessa fase. Procede-se também a uma análise dos programas em vigor para o ensino de Alemão na perspectiva dos conteúdos culturais/socioculturais propostos. Conclui-se que é desejável o alargamento e o aprofundamento de temas culturais com base também numa abordagem heurística conducente a uma maior autonomia e um maior desenvolvimento das capacidades críticas e linguísticas do aprendente.
- No cap.4 propõe-se uma matriz que envolve um leque de temas da actualidade com incursões às raízes históricas dos países de língua alemã. Seguem-se exemplos de didactização dos temas: “A Alemanha e a sua juventude”, “As rotas transalpinas e o turismo na Suíça”, nos quais está também patente uma reflexão e uma comparação com os aspectos pertinentes da realidade portuguesa.
- No cap.5 aponta-se para as perspectivas da aplicação daquela matriz nos cursos portugueses de Germanista, incluindo os específicos de formação de professores, passando por uma diversificação de metodologias e inovações didácticas, propondo-

se a implementação da área científica de Estudos Socioculturais no âmbito da Germanística em Portugal.

INTERCULTURAL COMPETENCE: CULTURAL CONTENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND ITS DIDACTIC INTEGRATION IN GERMAN TEACHING

Abstract

- This work begins with the presentation and the delimitation of the theme of “intercultural competence”. It emphasises the need of a close tie between the mediation of cultural matters and the teaching/learning process of the language itself, for the achievement of which it is proposed a matrix of socio-cultural contents.
- In Chapter 1 it is described the evolution of the concept of culture, namely in Germany, and the consequences of its evolutive context concerning the teaching/learning process of the German language as a Foreign Language.
- In Chapter 2 there is an analysis of the facts that might constitute the socio-cultural reality of the Portuguese youth in the eighties and the nineties of the 20th. Century.
- In Chapter 3 it is presented a report of the Portuguese educational system in the two decades prior to the 25th. April, 1974, so as to explain some facts of the present day situation.

It is also made an analysis of the current programmes of the teaching of the German Language, both for the schools and for the universities (including the initial training of teachers). It is concluded that it is desirable the widening and the deepening of the cultural themes also based on a heuristic approach leading to a wider autonomy and a better development of the critical and linguistic capabilities of the learner.

- In Chapter 4 it is proposed a matrix which involves a range of present-day themes with incursions into the historical roots of the German speaking countries. This is followed by examples of the teaching techniques of the themes: “Germany and its youth”, “The transalpine routes and tourism in Switzerland” and in these themes it also appears a consideration and a comparison with aspects pertaining to the Portuguese reality.
- In Chapter 5 it is proposed the range of the related utilisation in the Portuguese courses of the German language and literature, including the ones specifically applicable to the training of teachers, as well as a diversification of methodologies and didactic innovation. It is also proposed the

implementation of the scientific area of Sociocultural Studies (German Studies) within the scope of *Germanistik* in Portugal.